

Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern

Inaugural - Dissertation

im Fachbereich Philosophie, Geschichte
und Sozialwissenschaften
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen - Nürnberg

vorgelegt von
Otto Bayer
aus Trautenbach

Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern



Inaugural - Dissertation
im Fachbereich Philosophie, Geschichte
und Sozialwissenschaften
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen - Nürnberg

vorgelegt von
Otto Bayer
aus Trautenbach



Dekan: Professor Dr. K.-H. Ruffmann

Referent: Professor Dr. W. Mangold

Korreferent: Professor Dr. J. Matthes

Tag der mündlichen Prüfung: 24. Februar 1978

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Sozialisation	6
1.1 Zur Genese von Sozialisationstheorie und -forschung	6
1.2 Sozialisationsbegriffe und -konzepte	11
1.3 Forschungstendenzen	16
2 Berufliche Sozialisation und Erwachsenensozialisation	26
2.1 Probleme einer allgemeinen Theorie beruflicher Sozialisation	26
2.2 Theoretische Ansätze	28
2.2.1 Lüscher: Die Entwicklung eines allgemeinen Bezugsrahmens	28
2.2.2 Moore: Elemente einer Theorie	33
2.2.3 Brim: Problematische Annahmen über die spezifischen Unterschiede zwischen primärer und sekundärer Sozialisation	35
2.2.4 Zur Kritik und Einschätzung der theoretischen Ansätze	37
3 Berufliche Sozialisation von Lehrern	43
3.1 Konzeptueller Rahmen zur Analyse beruflicher Sozialisationsprozesse	43
3.2 Phasen und Verlaufsmodelle	49
3.3 Empirische Untersuchungen zur Berufssoziologie und beruflichen Sozialisation	52
3.3.1 Zur Auswahl der Untersuchungen	54
3.3.2 Zu den in den Untersuchungen verwendeten Methoden	55
4 Berufssoziologie des Lehrers: Merkmale und Entwicklung der Zielposition	59
4.1 Der soziale Status von Lehrern	59
4.1.1 Zur Entstehung einer eigenen Berufsposition "Lehrer"	59
4.1.2 Zum Sozialprestige von Lehrern	61
4.2 Zum sozialen Selbstverständnis von Lehrern	65

4.2.1	Das soziale Selbstbild	65
4.2.2	Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein vom Lehrern	67
4.2.3	Reform- und Innovationsbereitschaft	74
4.2.4	Vergleiche mit anderen Berufsgruppen	77
4.2.5	Bezug zur Lehrerarbeit	80
4.2.6	Der Lehrer als Lohnerzieher	85
4.3	Arbeitssituation und Rollenproblematik des Lehrers	89
4.3.1	Struktureller und institutioneller Rahmen der Tätigkeit	89
4.3.2	Zum rollentheoretischen Ansatz	93
4.3.3	Zur Rolle des Lehrers	101
4.4	Professionalisierung des Lehrerberufs	106
4.4.1	Das Professionalisierungskonzept	106
4.4.2	Der Lehrerberuf als Semi-profession	108
4.4.3	Professionalisierung als Strategie zur Lösung des Berufsdilemmas	111
4.4.4	Konsequenzen - Entwicklungen - Gefahren	113
5	Ausbildungsbedingungen: Der organisatorische und strukturelle Kontext der beruflichen Sozialisation von Lehrern	116
5.1	Methodische Probleme der Untersuchung von Ausbildungsbedingungen	116
5.2	Zur Entwicklung unterschiedlicher Ausbildungsmodelle	119
5.3	Die gegenwärtige Struktur der Ausbildung von Lehrern	121
5.3.1	Strukturelle Probleme der 1. Ausbildungsphase	122
5.3.1.1	Das Studium an Pädagogischen Hochschulen	122
5.3.1.2	Universitätsstudium für Gymnasiallehrer	127
5.3.2	Strukturelle Probleme der 2. Ausbildungsphase	129
5.3.2.1	Vorbereitungsdienst für Volksschullehrer	129
5.3.2.2	Referendariat für Gymnasiallehrer	133

5.3.2	Zusammenfassung	139
5.4	Reform der Lehrerausbildung	140
6	Sozialisationsvoraussetzungen	148
6.1	Berufswahlmotive angehender Lehrer	148
6.2	Soziale Herkunft	157
6.3	Zur Feminisierung des Lehrerberufs	162
6.4	Zusammenhang zwischen Rekrutierungsmerkmalen und spezifischen Einstellungen	165
6.4.1	Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrer	169
6.5	Sozialisation in der Hochschule	178
6.5.1	Berufsrelevante Einstellungen	182
7	Sozialisationsprozeß: Strukturierung und Differenzierung des Sozialisationsverlaufs	186
7.1	Der Zusammenhang von Sozialisationsprozeß und Sozialisationseffekten	186
7.2	Zur Strukturierung des Sozialisationsprozesses	189
7.2.1	Phasen des Sozialisationsprozesses	191
7.3	Zur Problematik des Übergangs	203
7.3.1	Der sozialstrukturelle Kontext	204
7.3.2	Organisation des Praxiskontaktes	211
7.4	Mechanismen und Zusammenhänge	214
7.4.1	Berufliche Sozialisation von Lehrern als Anpassungsprozeß	216
7.4.2	Fachspezifische Sozialisation	219
7.5	Zusammenfassung	223
8	Sozialisationseffekte und Veränderungen von Berufsrollen	225
8.1	Persönlichkeitsmerkmale	226
8.2	Berufsbezogene Einstellungen	228
8.3	Zur Einschätzung von Einstellungen als Sozialisationseffekte	230
8.3.1	Einstellung und Verhalten	232
8.3.2	Einstellungsstabilisierung als Mittel der Schulreform?	237
	Ausblick	242
	Literaturverzeichnis	245



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548222_0012

Einleitung

Unter bildungspolitisch Interessierten haben Probleme der Lehrerbildung spätestens seit Beginn der Bildungsreformdiskussion in der Bundesrepublik ab Mitte des vorigen Jahrzehnts größere Aufmerksamkeit gewonnen. In diesem Zusammenhang wurde sowohl auf die Bedeutung, die dem Bildungssystem und den in ihm beschäftigten Personen für die gesellschaftliche Reproduktion zukommt, verwiesen, als auch der Stellenwert der Lehrerbildung als strategisch wichtiger Faktor für Reformen im Bildungswesen betont.

Das Interesse der sozialwissenschaftlichen Forschung wandte sich erst später dem Problemfeld "Lehrerbildung" in stärkerem Maße zu. Zwar liegen schon aus früheren Jahren Untersuchungen zur "Soziologie des Lehrerberufs" vor, die auch - und damit nahmen sie Bezug auf damals bildungspolitisch anstehende Probleme - Berufswahlmotive angehender Lehrer und das pädagogische und gesellschaftliche Bewußtsein von Lehrern thematisierten, der Kernbereich der Lehrerbildung aber, das Studium und die anschließende Berufseingangsphase, wurden erst zu Beginn der 70er Jahre Gegenstand eingehenderer Untersuchungen. Seitdem expandiert die Forschung auf diesem Gebiet - sicherlich auch aufgrund der Ausweitung sozialwissenschaftlicher Forschung insgesamt. Inzwischen liegt eine größere Zahl von einzelnen, sehr unterschiedlich ansetzenden empirischen Untersuchungen vor, so daß die gesamte Ausbildung von Lehrern bis zu einem gewissen Grade zwar abgedeckt werden kann, aber innerhalb dieses Bereichs bleiben bis heute einige Felder - etwa die Ausbildung von Studienreferendaren, die FRECH und REICHWEIN (1977) mit einiger Berechtigung als den "vergessenen Teil der Lehrerbildung" bezeichnen - wenig bearbeitet.

Einen zweiten Zugang zur Beschäftigung mit beruflichen Ausbildungsgängen eröffnen Entwicklungen der jüngeren Zeit innerhalb der Sozialwissenschaften. In den vergangenen Jahren wurden zunehmend Sozialisationskonzepte über den Zeitraum der Kindheit hinaus, für den sie ursprünglich entwickelt worden waren und reserviert schienen, auf weitere Phasen der Entwicklung eines Menschen - im Prinzip auf die gesamte Lebenszeit - angewendet. Diese Entwicklung hat zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem sich allmählich herausdifferenzierenden Gebiet "Erwachsenensozialisation" und mit beruflicher Sozialisation als dessen sicherlich zentralem Bereich geführt.

Sich sowohl auf den Stand der Forschung zur Soziologie des Lehrerberufs und der Ausbildung von Lehrern stützend, als auch an die Entwicklung auf sozialisationstheoretischem Gebiet anknüpfend soll in dieser Arbeit versucht werden, unter dem Sozialisationsaspekt das inzwischen vorliegende empirische Material zu sichten, einen Überblick über die gegenwärtige Forschungslage zu geben und das Problemfeld "berufliche Sozialisation von Lehrern" systematisch zu strukturieren.

Zu diesem Zweck sollen ausgewählten Untersuchungen, soweit sie für die Thematik relevant sind, in einen Bezugsrahmen eingebracht werden, der die Grobstruktur des Sozialisationsverlaufs und seine Rahmenbedingungen verdeutlicht. Im einzelnen wird es darum gehen, die empirischen Untersuchungen auf ihre theoretische und methodische Tragfähigkeit hin zu befragen, um zu gesicherten Aussagen zu gelangen und Ergebnisse ihrem Beitrag gemäß in den allgemeinen Bezugsrahmen einordnen zu können. Die Auswahl der Untersuchungen beschränkt sich auf die Komplexe "Soziologie des Lehrerberufs" und "Ausbildung von Lehrern" in der Bundesrepublik; Untersuchungen und theoretische Ansätze aus der amerikanischen und engli-

schen Fachliteratur werden an den Stellen herangezogen, wo weiterführende Möglichkeiten für Untersuchungen und neue Aspekte aufgezeigt werden sollen.

Eine solche Rekonstruktion der beruflichen Sozialisation von Lehrern auf der Basis von Untersuchungen, deren Erhebungszeitpunkte über einen Zeitraum von ca. zwei Jahrzehnten streuen, wirft spezifische Schwierigkeiten auf, die sich nur umgehen lassen, wenn der jeweilige Zeithorizont der Untersuchung mit einbezogen wird. Hinzukommen Einschränkungen, die sich aus dem unterschiedlichen theoretischen Vorverständnis der Untersuchungen und dem methodischen Zugang ergeben. Deshalb wird die Arbeit sicherlich keine endgültige Klärung der Gesamtthematik leisten können; sie sieht neben der systematischen Strukturierung des Problemfeldes ihre Aufgabe auch darin, bisher zu wenig beachtete Bereiche und Fragestellungen zu identifizieren.

Ihren Ausgangspunkt nimmt die Arbeit mit einem Überblick über theoretische Ansätze und Entwicklungen der Sozialisationsforschung (1. Kapitel), die den Hintergrund abgeben für die Einschätzung einiger ausgewählter theoretischer Ansätze zur Erwachsenensozialisation und zur beruflichen Sozialisation (2. Kapitel).

Ein allgemeiner Bezugsrahmen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern, der nicht den Anspruch einer eigenständigen Theorie erhebt, aber der es ermöglicht, die vorliegenden Untersuchungen ihrem thematischen Beitrag und ihrer Zugehörigkeit zu den verschiedenen Analyseebenen entsprechend zuzuordnen, wird im 3. Kapitel entwickelt. Er gibt zugleich Gliederungsgesichtspunkte ab für die noch folgende Darstellung.

Als eine Verbindung zwischen beruflicher Sozialisation und gesamtgesellschaftlichem Bereich gilt die Zielposition, auf die hin berufliche Sozialisation stattfindet. Merkmale und

Entwicklungen des Lehrerberufs sind wesentliche Faktoren sowohl für antizipatorische Sozialisation als auch für berufliche Sozialisation selbst; an ihnen lassen sich die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen und Reform- und Innovationspotentiale des Berufsbereichs einschätzen (4. Kapitel).

Als nächster Komplex sind die organisatorischen und strukturellen Bedingungen, unter denen die Sozialisation von Lehrern stattfindet, darzustellen. Auf die Lösung der aus den strukturellen Gegebenheiten resultierenden Probleme zielen auch die bisherigen Vorschläge für eine Reform der Lehrerausbildung (5. Kapitel).

Im 6. Kapitel ("Sozialisationsvoraussetzungen") sollen zunächst Probleme der Berufswahl, der sozialen Herkunft und der Feminisierung des Lehrerberufs angesprochen werden, um zu einer Einschätzung zu gelangen, ob und inwieweit von der Rekrutierung auf spezifische Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrer geschlossen werden kann. Berufliche Sozialisation baut auf den Resultaten vorausgegangener Sozialisationsprozesse auf. Besonderen Stellenwert erhält die unmittelbar vorausgegangene Sozialisationsphase, die sogenannte 1. Phase der Lehrerausbildung an der Hochschule. Sie vermittelt bestimmte Werthaltungen und Einstellungen, die zu den Gegebenheiten und Anforderungen der Berufseingangsphase im Widerspruch stehen können und dem Druck des praktischen Handelns in der Schule nicht standhalten. Die Konzentration auf fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität, das Studium einer Reihe von Fächern und ihrer Didaktiken mit unterschiedlicher Gewichtung und ohne systematischen wechselseitigen Bezug an der Pädagogischen Hochschule können geradezu als funktional für die Reproduktion bestehender durchaus auch veränderungsbedürftiger Strukturen der Berufsarbeit angesehen werden, da vielfach progressive Einstellungen auf rein verbaler Basis ohne Abstützung durch Handlungskompetenz vermittelt werden.

Der zentrale Bereich, der Prozeß der beruflichen Sozialisation angehender Lehrer, ist Inhalt des 7. Kapitels, in dem Probleme der Strukturierung und Differenzierung des Sozialisationsverlaufs diskutiert werden. Es wird zu untersuchen sein, ob sich Phasenabfolgen, wie sie aus anderen Studien zur beruflichen Sozialisation ersichtlich sind, auf die berufliche Sozialisation von Lehrern übertragen lassen. Der Sozialisationsprozeß ist eingebettet in einen sozialstrukturellen Kontext, der für angehende Lehrer besondere Formen des Praxiskontaktes vorsieht. Aufgrund der Diskrepanz zwischen vorausgegangener Sozialisation in der Hochschule und den Anforderungen der Ausbildungsinstitution der Berufseingangsphase werden soziale Mechanismen wirksam, die sowohl Gemeinsamkeiten im Prozeßverlauf für alle Lehrer deutlich werden lassen, als auch differentielle Wirkungen für Gruppen angehender Lehrer erzeugen.

Im 8. Kapitel schließlich werden die Sozialisationseffekte der Lehrerausbildung betrachtet. Fast ausschließlich wurden bisher Sozialisationseffekte im Einstellungsbereich untersucht. Der Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten aber ist bisher weitgehend ungeklärt, so daß die Frage zu stellen ist, ob eine Stabilisierung in der Hochschule erworbener Einstellungen - wie es in einer Reihe von Untersuchungen als praktische Wendung von Forschung in Strategie angeregt wurde - als ein aussichtsreiches und vertretbares Mittel zur Veränderung der Berufsrolle des Lehrers und für Reformen in der Schule gelten kann.

1 Sozialisation

1.1 Zur Genese von Sozialisationstheorie und -forschung

Die Sozialwissenschaften sind noch heute auf der Suche nach einem Sozialisationskonzept, das allen Anforderungen gerecht wird, obwohl die systematischen Bemühungen darum schon etliche Jahrzehnte andauern und bis in die "Klassik" von Psychologie und Soziologie zurückreichen.

Während die Psychoanalyse "praktisch seit ihren ersten Anfängen auch Sozialisationsforschung war" (WALTER 1973, S. 15) stehen bei DURKHEIM - von dem der Terminus "Sozialisation" stammt¹⁾ - Überlegungen zur Sozialisation im Zusammenhang mit seinem Versuch, eine "wissenschaftliche" Erziehungstheorie zu formulieren, die dem Anspruch genügt, "Erziehungsprozesse wertfrei zu beobachten und zu beschreiben und sie einzig an ihrer Funktionalität für einen bestehenden Gesellschaftszustand zu messen" (BLASCHE 1973, S. 4).

Um die Jahrhundertwende wurde von amerikanischen Soziologen²⁾

-
- 1) DURKHEIM definiert: "Erziehung ist eine Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kinde gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen." Das, worauf es ihm ankommt - den sozialen Charakter der Erziehung - hebt er durch die Verwendung des neuen Terminus besonders hervor, indem er fortfährt: "Aus der vorangegangenen Definition folgt, daß Erziehung in einer planmäßigen Sozialisation der jungen Generation besteht" (DURKHEIM 1972, S. 30).
 - 2) WALTER (1973) diskutiert die verschiedenen Quellen, aus denen sich die Sozialisationskonzepte geistern, und die Beiträge, die von den verschiedenen Disziplinen wie Psychologie, Kulturanthropologie und Soziologie geleistet wurden. Einen allerdings etwas summarischen Überblick über die Beiträge aus den verschiedenen dafür relevanten Disziplinen zur Sozialisationstheorie gibt auch GRIESE (1976, S. 18-26). Ausführliche Informationen über historische Ursprünge und Zusammenhänge von Sozialisationstheorie und -forschung finden sich bei CLAUSEN (1968) und unter dem Stichwort "socialization" in der "International Encyclopedia of the Social Sciences", Vol. 14.

"socialization" als wissenschaftlicher Begriff eingeführt und setzte sich Ende der 20er Jahre gegen alternative begriffliche Fassungen durch. Mit der Etablierung als eigenes Forschungsgebiet kommt der Begriff auch in den Titeln und Untertiteln sozialwissenschaftlicher Publikationen vor.

"Was überrascht, ist die genaue historische Gleichzeitigkeit im Aufkommen der Sozialisation als Forschungsgebiet in den Disziplinen Soziologie, Anthropologie und Psychologie" (DANZINGER 1974, S. 11).

Es ist sicher kein Zufall, daß sich gerade in den USA das Sozialisationskonzept im modernen Sinne zuerst herausgebildet hat. In einem der klassischen Einwanderungsländer wie den USA war die Frage naheliegend: Wie werden aus Menschen unterschiedlicher sozialer und nationaler Herkunft Amerikaner, d.h. Individuen, die eine neue nationale Identität erwerben und als Angehörige dieser neuen Nation fühlen und handeln. Zudem war es ein eminent praktisches Problem. Man konnte davon ausgehen, daß die erste Generation der Einwanderer noch unvollkommen in der Lage sein würde, sich vollständig sozial zu integrieren; der zweiten Generation, ihren Kindern also, würde es schon entschieden leichter fallen.¹⁾ Was konnte also getan werden, um diesen Integrationsprozeß zu erleichtern? Als eines der wirksamsten Mittel wurde die gemeinsame schulische Erziehung angesehen, die die "Grundwerte" der amerikanischen Nation allen in gleicher Weise vermittelt. In dieser besonderen Konstellation sieht DANZINGER (1974) eine Erklärung dafür, daß sich sozialisationstheoretische Konzepte in den USA stark auf Anpassungsprobleme verlegt haben und technologisch

1) Parallelen zu den Akkulturationsproblemen wie sie sich bei den Familien ausländischer Arbeiter, die sich faktisch für immer in der Bundesrepublik niederlassen, ergeben, liegen auf der Hand.

ausgerichtet sind.¹⁾

In der Bundesrepublik ist Sozialisationsforschung noch relativ jung. In der Anfangsphase des durch die Zeit des Nationalsozialismus unterbrochenen Etablierung der Soziologie an den Hochschulen standen andere Themenbereiche im Brennpunkt wie etwa Industrie- und Betriebssoziologie, Jugend und Familie (vgl. MANGOLD 1977). Erst zu Beginn der 60er Jahre kam es im Zusammenhang mit Fragen der Familiensoziologie zur Rezeption der amerikanischen Sozialisationstheorie und -forschung. WURZBACHER lieferte 1961 für den Fachausschuß für Familien- und Jugendsoziologie in der DGS einen Diskussionsbeitrag, der als entscheidender Impuls gelten kann und zur Veröffentlichung des ersten deutschsprachigen Sozialisationsreaders führte (WURZBACHER 1963).²⁾

Etwa zur gleichen Zeit beschäftigt sich CLAESSENS (1962) in seinem Buch "Familie und Wertsystem" mit sozialisationstheoretischen Problemen. Auch er versucht eine Präzisierung des Sozialisationsbegriffs, indem er ebenfalls eine Begriffstrias - allerdings mit etwas anderer Akzentuierung als bei WURZBACHER - vorschlägt: Soziabilisierung - Enkulturation - sekundäre Fixierung.

-
- 1) Auf die Koinzidenz zwischen der historischen Situation der 30er und 40er Jahre in den USA und der Entwicklung der Sozialisationsforschung weist auch GEULEN (1973, S. 97) hin. Für ihn erscheint dies wie der "Sündenfall" der traditionellen empirischen Sozialisationsforschung, deren Erkenntnisinteresse Anpassung an das herrschende (kapitalistische) System sei.
 - 2) 1966 erschien dann als zweite Publikation des Fachausschusses "Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren" (hrsg. von SCHARMANN), dessen Schwerpunkt auf den Aspekten der Berufswahl und der Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt liegt. Grundlegender Tenor ist die gefährdete Individualität, Persönlichkeit. Noch so gut wie nicht klingt das Thema der zweiten Hälfte der 60er Jahre innerhalb der Soziologie an: Chancengleichheit im Schulwesen und Kompensation von Sozialisationsdefiziten in der Familienerziehung.

Dieser Phase, bei der es "um eine mehr oder weniger kritische Rezeption des anglo-amerikanischen Forschungsstandes durch einen relativ kleinen Kreis von Sozialwissenschaftlern ging" (WALTER 1973, S. 27) folgt eine sehr viel breitere, gewichtigere Phase gegen Ende der 60er Jahre, die im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion über Leistung und Funktion des dreigliedrigen deutschen Schulsystems und dessen möglicher Reform steht. In einer Vielzahl von Publikationen wird die Sozialisationsproblematik aufgenommen (ROLFF 1969, ROTH 1969, MOLLENHAUER 1969, OEVERMANN 1969). Daß es auch in dieser Phase noch um die Aufarbeitung amerikanischer Ansätze ging, zeigt das Seminar "Sozialisation und kompensatorische Erziehung" von GOLDSCHMIDT und SOMMERKORN im Sommersemester 1968 und Wintersemester 1968/69 an der Freien Universität Berlin¹⁾, dessen Ergebnisse von einer vorwiegend aus Studenten bestehenden Redaktionsgruppe (BRÜGGEMANN u.a. 1969) veröffentlicht wurden.

Als sich die sogenannte "realistische Wendung"²⁾ und damit der Weg von der (geisteswissenschaftlich orientierten) Pädagogik zur Erziehungswissenschaft abzeichnete, griffen auch Pädagogen das Sozialisationskonzept auf. Die bis zu diesem Zeitpunkt dominierende geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik versuchte sich mit der Unterscheidung von "funktionaler" und "intentionaler" Erziehung zunächst von der Sozialisationstheorie abzugrenzen; Sozialisation wurde mit "funktionaler" Erziehung, d.h. mit den erzieherischen Wirkungen des unbewußten Erziehungsprozesses gleichgesetzt und als Domäne der Soziologie ausgegeben. Mit der "intentionalen" Erziehung - einem auf bewußtem und planmäßigem Handeln basierendem Prozeß - meinte man eine irreduzible

1) Manuskripte einzelner Beiträge zu diesem Seminar kurtierten damals auch an Hochschulen außerhalb Berlins.

2) Vgl. den Aufsatz von ROTH (1962).

Kategorie und damit einen genuin pädagogischen Gegenstandsbereich retten zu können (vgl. KAMPER 1976, S. 542). Erziehung geht nicht in Sozialisation auf, sondern greife darüber hinaus - so die schlagwortartig verkürzte Argumentation.

Wie dünn die Decke der Sozialisationsforschung im deutschsprachigen Raum zu dieser Zeit noch war, wird deutlich, wenn FEND (1969), der mit dem Versuch einer Begriffserklärung von "Erziehung" und "Sozialisation" eine Art Einführung in die Sozialisationstheorie für Pädagogen lieferte, noch mit einer gewissen Berechtigung schreiben konnte: "Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf englischsprachige Abhandlungen über Sozialisierung. (Diese Einschränkung) ... wiegt aber nicht allzu schwer, denn die deutschen Beiträge über Sozialisierung stützen sich weitgehend auf englische und amerikanische Forschung" (S. 12).¹⁾

Inzwischen hat sich das Bild grundlegend geändert; Sozialisationstheorie und -forschung haben sich zu einem der Hauptgebiete der Sozialwissenschaften auch in der Bundesrepublik entwickelt. Allerdings ist im Vergleich zur Zahl der empirischen Sozialisationsuntersuchungen die theoretische Sozialisationsliteratur überproportional angewachsen.²⁾ Leider hat mit dem quantitativen Wachstum die begriffliche Klärung nicht ganz Schritt gehalten.

1) Die 1964 veröffentlichte Bibliographie zur deutschen Sozialisationsforschung von BAUMEPT/KARJ, verzeichnete 20 laufende und 32 fertiggestellte empirische Untersuchungen sowie 39 abgeschlossene theoretische Arbeiten (vgl. WALTER 1973, S. 28).

2) Zum Soziologentag 1976 in Bielefeld hat GEULEN einen Beitrag beigesteuert, der anhand von Literaturlisten, Ankündigungen in Vorlesungsverzeichnissen, Doktor- und Diplomarbeiten u.ä. versucht, Tendenzen und Phasen im zeitlichen Verlauf der Rezeption von Ergebnissen amerikanischer Sozialisationsforschung in der BRD herauszuarbeiten. (GEULEN, D.: Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung u. ihrer Rezeption in der Bundesrepublik (Gedanken zu einem Referat auf dem Soziologentag 1976 in Bielefeld) (Manuskript) Berlin 1976.)

1.2 Sozialisationsbegriffe und -konzepte

Schon ganz am Anfang der Rezeption der amerikanischen Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik war deutlich geworden, daß nicht allein wissenschaftsimmanente Entwicklungen, sondern auch gesellschaftliche Problemlagen für die Formulierung wissenschaftlicher Konzepte ausschlaggebend sind. So spiegelt der Sozialisationsbegriff gewissermaßen entscheidende soziale Probleme des Landes, aus dem die Thematik importiert wurde. Dies und andere Überlegungen veranlassen WURZBACHER die "Überlastung des Sozialisationsbegriffs mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen" (WURZBACHER 1963, S. 5) zu kritisieren. Er schlägt eine begriffliche Differenzierung nach "Sozialisation" (soziale Prägung), "Enkulturation" (kulturelle Bildung) und "Personalisation" (individuelle Gestaltung und Entfaltung) vor, wobei ihm die letzte Komponente besonders wichtig ist. "Personalisation" soll den Aspekt der Selbststeuerung, der Autonomieanforderungen und -möglichkeiten des Individuums im Sozialisationsprozeß wieder einbringen.¹⁾ Damit war eines der grundlegenden Themen der sozialisationstheoretischen Diskussion angeschlagen, das sich in vielfältigen Variationen durch die Literatur verfolgen läßt. Letzten Endes lassen sich anthropologische Prämissen ausmachen, die Definitionen von Sozialisation entweder stärker auf "Integration" oder stärker auf "Autonomie" ausgerichtet erscheinen lassen.²⁾

-
- 1) Nicht zu übersehen sind der kulturkritische Hintergrund und die anthropologischen Prämissen (der Mensch als ein auf Freiheit hin angelegtes Wesen), die seiner Akzentuierung zugrundeliegen.
 - 2) Gewisse Einflüsse dürften auch von der jeweiligen Disziplin ausgehen, der die jeweiligen Autoren^{an} gehören. Soziologen tendieren - meint GOSLIN (1969) - im Unterschied zu Psychologen und von der Psychoanalyse und der behavioristischen Lernpsychologie beeinflussten Kulturanthropologen zu einer "more rational, externally orientated conception of the individual learner. The learner is more often viewed as consciously making choices, seeking out new roles, and deciding as well as being unconsciously induced to acquire new skills or alter existing behaviors" (S.3).

So lasse sich in einem "Großteil der amerikanischen Definitionen - und dies bis in jüngste Zeit" - meint WALTER (1973) - eine spezifische Auffassung jenes Lernprozesses ausmachen, "in dessen Verlauf jemand lernt, sein Verhalten und Erleben auf das Verhalten und Erleben anderer Menschen zu beziehen" (S. 22). Das Schwergewicht wird also auf soziale Integration, auf Anpassung des einzelnen an vorgegebene soziale Normen und Verhaltensstandards gelegt. Dahinter steht jene ebenso spezifische Auffassung von der Natur des Menschen, der als mit einer großen Bandbreite an Verhaltensmöglichkeiten geboren erscheint und der - fast unbegrenzt formbar - zu Verhaltensweisen eines weit engeren Spielraums gebracht werden müsse, wie sie für eine bestimmte Gesellschaft oder deren Gruppe erforderlich sei.¹⁾

Insbesondere von seiten sozialkritisch orientierter und marxistischer Autoren ist immer wieder auf anpassungsmechanistische Implikationen vor allem in funktionalistischen und/oder rollentheoretisch argumentierenden sozialisationstheoretischen Ansätzen hingewiesen worden. Die Erklärung sozialen Wandels sei damit nicht möglich und Sozialstruktur und soziale Rollen erscheinen als fest vorgegebene Größen, denen sich das Individuum anzupassen habe. Gelingt der Anpassungsprozeß nicht, wird nichtkonformes Verhalten als deviant klassifiziert und zum Gegenstand von Resoziali-

1) Vgl. CHILDS Definition in: LINDZEY (ed.) Handbook of Social Psychology, Cambridge/Mass. 1954; CHILDS Artikel "Sozialisation" in: BERNSDORF (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie ist merkwürdig blaß. Bedeutend informativer dagegen ist seine Einführung zu "Readings in Child Socialisation" (CHILD 1970), in der er auch darauf aufmerksam macht, daß unterschiedliche sozialwissenschaftliche Grundauffassungen "a great deal of intellectual baggage in the form of implicit bias into this field of study" (S. 2) eingebracht haben.

sierungsmaßnahmen erklärt.¹⁾

HABERMAS' Kritik am Rollenkonzept des Sozialisationsvorgangs setzt bei den drei Grundannahmen der (funktionalistischen) Rollentheorie an.

"Die drei Grundannahmen der Rollentheorie vernachlässigen drei Dimensionen möglicher Freiheitsgrade des Handelns. Das Integrationstheorem schließt aus, daß wir eine stabil eingespielte Interaktion nach Graden der Repressivität bewerten. Das Identitätstheorem schließt eine Differenzierung nach Graden der Rigidität der Rollendefinition und des entsprechenden Interpretationsspielraums aus. Das Konformitätstheorem schließt eine Unterscheidung nach Graden der Autonomie des Handelns aus" (HABERMAS 1968, S. 10). Eingespielte Interaktion, die in Wahrheit ein pathologischer Grenzfall sei, werde durch diese drei Theoreme lediglich unterstellt. Gegen diese Einseitigkeit setzt er die Begriffe "Rollenambivalenz" (Frustrationstoleranz), Rollenambiguität (kontrollierte Selbstdarstellung) und Flexibilität in der Anwendung verinnerlichter Normen (flexible Über-Ich-Formation).

Bemühungen, den anpassungsmechanistischen bias vorliegender Sozialisationskonzepte zu entschärfen und die vernachlässigten Seiten auch theoretisch in den Griff zu bekommen, und "The Oversocialized Conception of Man" (WRONG 1961) zurechtzurücken, werden - an HABERMAS anknüpfend - von weiteren Autoren (z.B. KRAPPMANN 1971, OEVERMANN 1972) unternommen. Ihr erkenntnisleitendes Interesse zielt auf das Ausfindigmachen individueller Freiheitsräume und Entlastungsmöglichkeiten von gesellschaftlich zugemuteten Handlungs- und Einstellungszwängen; sie orientieren sich an interaktionisti-

1) HAUG (1972) wirft der Rollentheorie latenten Konservatismus (Orientierung am status quo) vor und kritisiert sie von einem marxistischen Standpunkt aus als bürgerliche Ideologieproduktion. REICHWEIN (1970) arbeitet die Unvereinbarkeit der sozialisationstheoretischen Annahmen PARSONS' mit der Notwendigkeit der Erklärung sozialen Wandels heraus. Vgl. auch BLASCHEs (1973) Analyse des Zusammenhanges zwischen Gesellschaftsbegriff und Sozialisationstheorie bei PARSONS.

schen Ansätzen der Sozialisations- und Rollentheorie und versuchen sie weiterzuentwickeln.

Inzwischen sah sich die Sozialisationstheorie einer anderen Gefahr als der schon von WURZBACHER kritisierten Überlastung mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen ausgesetzt. Sozialisationstheorie wird immer mehr auch mit gesellschaftsverändernden Vorstellungen überfrachtet, so daß Sozialisationstheorie in allgemeine Gesellschaftstheorie aufzugehen scheint oder aber Gesellschaftsveränderung geradezu als *conditio sine qua non* der richtigen Bestimmung von Sozialisation erscheint (GEULEN 1973, KAMPER 1974, PRESSEL 1972).

Die weitgehend ungeklärte Situation und die bisherige definitiorische Vielfalt¹⁾ zwingen fast jeden Autor dazu, vorab seine eigene Begriffsverwendung darzulegen.

Die unterschiedlichen Akzentuierungen, die der Sozialisationsbegriff bei den verschiedenen Autoren erhalten hat, machen deutlich, daß "Sozialisation innerhalb der Sozialwissenschaften eher ein Programm als einen geschlossenen Forschungszweig" (OEVERMANN u.a. 1968, S. 5) bezeichnet. Diese Autoren legen fest, was sie, den Zwecken im Zusammenhang ihres Projektvorschlags "Elternhaus und Schule" angemessen, unter Sozialisation verstanden wissen wollen: "Sozialisation ist Inbegriff derjenigen Prozesse, durch die der menschliche Organismus Identität als handlungsfähige Person in einer spezifischen Ausprägung gewinnt" (ebd.). HURRELMANN (1975) versteht unter Sozialisation (und greift damit einen Vorschlag GEULENS (1973) auf) "ganz allgemein ... den Prozeß der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt, ... einer Umwelt, die ihrerseits historisch-gesellschaftlich vermittelt ist" (S. 14).

1) FREY (1974) bringt im Anhang seines Buches "Theorie der Sozialisation" eine Sammlung von Definitionen, die noch nicht einmal Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Es ist sicher BARGEL zuzustimmen, daß es wenig Sinn habe, zu den vorgelegten noch eine weitere formale Definition hinzuzufügen, sondern es stattdessen auf die Festlegung eines relativ weiten Rahmens ankomme, der allerdings präzise genug sei, anzugeben, was unter Sozialisation verstanden werden soll. So schlägt er vor, Sozialisation als komplexes Geschehen zu verstehen, "daß sich analytisch unter zwei Perspektiven betrachten läßt: Die erste Perspektive richtet sich auf die Person. Diese erlernt Qualifikationen und Orientierungen, die es ihr ermöglichen, an gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorgängen teilzunehmen. Die zweite Perspektive richtet sich auf gesellschaftliche Interessen, die auf den Sozialisationsprozeß Einfluß nehmen, um die Erhaltung und Veränderung der Gesellschaft zu sichern. Dieses komplexe Geschehen kann in Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen aufgegliedert werden" (BARGEL 1975, S. 81).

Trotz aller definitorischen Schwierigkeiten ist das Sozialisationskonzept innerhalb der Soziologie unverzichtbar. Es leistet die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft und stellt damit ein notwendiges Bindeglied zwischen der sozialpsychologischen und der gesamtgesellschaftlichen Betrachtungsweise dar. FREY (1974) sieht ebenfalls die Besonderheit des Sozialisationskonzeptes in seiner "Klammerfunktion" "zwischen sozialem Bezugssystem und individuellem Verhalten" (S. 2). "Das Sozialisationskonzept leitet seine Legitimation als brauchbares Instrument sozialwissenschaftlicher Analyse aus seiner Vermittlerfunktion zwischen individuellen Motiven und Verhaltensintentionen und gesellschaftlich notwendigen Anforderungen ab" (S. 123). Sein Versuch geht in die Richtung aus der Kritik einzelner Ansätze der Sozialisationsforschung ein integratives Modell der Sozialisation zu entwickeln, das interdisziplinär verwendbar sein soll. Während er den gesellschaftlichen Bezug über die Analyse der Funktion von Sozialisationsmechanismen in gesell-

schaftlichen Systemmodellen einzubringen versucht, entwickelt er nur für den zweiten, mikrosoziologischen Teil seiner theoretischen Überlegungen empirisch überprüfbare Hypothesen. Um auch dieses in systemtheoretischen Bezug zu bringen, greift er auf ein anderes soziologisches Konzept, dem ebenfalls die Aufgabe der Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem zugemessen wird - die Rollentheorie - zurück.¹⁾

1.3 Forschungstendenzen

Nachdem der Nachholbedarf, der sich in der intensiven Rezeption amerikanischer Sozialisationsforschung ausdrückte, einigermaßen abgebaut scheint, sieht HURRELMANN (1975) eine gewisse "Konvergenz der Entwicklungen in Westdeutschland und in den in diesem Forschungszweig führenden USA", die sich einmal in der "Abwendung von den festgefahrenen statischen Modellkonstruktionen der strukturell-funktionalistischen Theorie" zum anderen in der "zunehmenden Berücksichtigung der gesellschafts- und bildungspolitischen Implikationen der Methoden und Resultate der Sozialisationsforschung" (S. 16) zeige.

1) "Bei der Übertragung dieser Systembezogenheit von Sozialisation in einen mikrosoziologischen, verhaltensorientierten Theorieansatz erwies sich die rollentheoretische Terminologie als hilfreiches Instrument. Rollenerwartungen können als interaktionsspezifische Artikulationen der in einem System verankerten Werte und Normen betrachtet werden. Die operationale Definition von Rollenerwartungen bietet dann einen Zugang zu einer theorieadäquaten Definition von Sozialisationsinhalten. Auf der Seite des Sozialisanden kann dessen Rollenverhalten als eine abhängige Variable von Sozialisationsprozessen betrachtet werden, die Rückschlüsse auf den Erfolg der Vermittlung von Inhalten und auf die Integration des Rollenträgers in das Beziehungsgeflecht des sozialen Bezugssystems zuläßt. Die zweite unabhängige Variable liegt auf der Ebene der Einstellungsänderung. Sie bringt zum Ausdruck, inwieweit die vermittelten Sozialisationsinhalte internalisiert werden" (S. 123).

Der zweite dieser Impulse hat die empirisch vorgehende schichtspezifische Sozialisationsforschung gefördert. Die Dominanz dieser speziellen Ausrichtung seit Ende der 60er Jahre ist eine der auffallenden Züge der Entwicklung. Sie kam einerseits eher liberal eingestellten, auf Reformen bedachten Bestrebungen entgegen, indem sie immer wieder aufs neue die noch vorhandenen Defizite des Schulsystems und der zeitlich vorgelagerten Bildungsphasen aufzeigte. Andererseits bot sie das nötige Material für eine marxistisch orientierte grundsätzliche Kritik, die darauf hinauslief, den Klassencharakter des Ausbildungssystems aufzuzeigen und Reformen ihre prinzipielle Systemimmanenz vor Augen zu führen. Die als "bürgerlich" eingestufte empirische Sozialisationsforschung wurde als Steinbruch verwendet, aus dem für die eigene Argumentation die passenden Brocken gefördert wurden (HUCH 1972, GOTTSCHALCH u.a. 1971, BECK u.a. 1972, HAGEMANN-WHITE/WOLFF 1975).

Inzwischen haben sich die Verhältnisse als komplexer herausgestellt als es die zunächst immer wieder neue Bestätigung der Unterrepräsentation von "Unterschichtkindern" im allgemeinbildenden höheren Schulwesen hat vermuten lassen (vgl. MANGOLD 1977). So scheint die schichtspezifische Sozialisationsforschung fürs erste zunächst einmal ihre Faszination eingebüßt zu haben. Aber: "Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?" - so lautet der Titel eines Beitrags von KRAPPMANN/OEVERMANN/KREPPNER (1976) zum Soziologentag in Kassel, in dem es ihnen weniger um eine abgewogene Einschätzung verschiedener Ansätze, als um eine "parteiische Stellungnahme aus der Perspektive eines Forschungsprojektes im Berliner Institut für Bildungsforschung" (S. 258) geht. Sie plädieren dafür, "das aus der linguistischen und psycholinguistischen Forschung stammende Kompetenz-Performanz-Paradigma auf seine breite Anwendbarkeit hin zu untersuchen" (S. 261). Ihrer Einschätzung nach ste-

hen die einflußreichsten Ansätze nach wie vor weitgehend unverbunden nebeneinander (S. 258). Die Phase der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die mit großen Hoffnungen begonnen wurde läuft aus, ohne letzten Endes auf die Frage, "wie elterliches Verhalten sich in Orientierungs- und Handlungsmuster der Kinder umsetzt" (S. 259), eine soziologische Antwort angeboten zu haben; vielmehr überließ sie dies psychologischen Erklärungsmodellen. Auch die erweiterten EDV-Kapazitäten, die die Möglichkeit boten, weitaus komplexere Kausalmodelle zu prüfen, brachten nicht den gewünschten Erfolg.

Die forschungsprogrammatische Konsequenz der Autoren, die schließlich auch ein methodisches Umdenken und eine Neubewertung explorativer und exakter Untersuchungsverfahren erforderlich macht: "Die soziologische Sozialisationsforschung wird Sozialisationsvorgänge weder als rein maturationalistische Prozesse noch als bloße Reaktion des Individuums auf Einflüsse von "außen" - wie die behavioristischen Lerntheorien - auffassen können, sondern wird ein Modell der Sozialisationsvorgänge entwickeln müssen, das sich mit den Strukturen sozialen Handelns - verstanden als ein Handeln, mit dem die Beteiligten eine kommunizierbare Intention verknüpfen - verträgt" (S. 260).

So plausibel der Zusammenhang zwischen Schicht und bestimmten Sozialisationseffekten auch sein mag, dennoch kann heute nicht mehr übersehen werden, daß das Schicht-Konzept zu grob ist und weiter differenziert werden muß.

Eine Analyse von ABRAHAMS/SOMMERKORN (1976), "die vorwiegend auf einem erneuten Durchforsten von relevanten anglo-amerikanischen Originalveröffentlichungen zum Thema 'schichtspezifische Sozialisation' beruht, hat ... gezeigt, daß die in den Forschungen dargestellten Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten so unterschiedlich gar nicht sind - auf alle Fälle jedoch kleiner, weniger eindeutig und in-

konsistenter als oftmals von den Autoren selber verbalisiert, geschweige denn in den überwiegend interpretativen deutschen Summary-Publikationen behauptet wird. Der Schichtindikator besitzt als Prädiktorvariable für sozialisatorisches Verhalten nicht den ihm weithin zugeschriebenen Erklärungswert" (S. 88, Hervorhebg. der Autoren). Eine ganze Anzahl von Autoren weist auf die neben oder gar anstelle von Schichtzugehörigkeit¹⁾ möglicherweise beteiligten und wirkenden Faktoren wie Kinderzahl der Familie, Stellung in der Geschwisterreihe, organische Defekte, gestörte Familienverhältnisse u.a. hin (vgl. WALTER 1973, S. 38).

Alle diese Einwände gegenüber einer unbekümmert mit einem Faktor operierenden schichtspezifischen Sozialisationsforschung laufen daraufhinaus, weitere Faktoren einzubeziehen und vor allem die bisher vernachlässigte (Gruppen-)Ebene - die Familie - stärker zu berücksichtigen, auf der sich die Umsetzung von Berufserfahrungen der Eltern in entsprechende Sozialisationspraktiken und schließlich in Sozialisationseffekte bei ihren Kindern erweisen muß. Gerade in der seitherigen Vernachlässigung dieser vermittelnden Ebene zwischen der Aggregatebene (Schichtungssystem) und der Individualebene (modale Persönlichkeit des Kindes) sieht BERTRAM (1976) eine Ursache für die Stagnation schichtspezifischer Sozialisationsforschung.

Auswege aus der prekären Lage²⁾ zeichnen sich in verschiedenen neuen Forschungsperspektiven ab, von denen die Konfigurationsanalysen familialer Interaktionsmuster (vgl. KRAPPMANN u.a. 1976) und der sozialökologische Ansatz

1) In den meisten Untersuchungen bleibt die erklärte Varianz unter 20 % (vgl. BERTRAM 1976). In wichtigen Untersuchungen bewegt sich der Determinationskoeffizient für zentrale Variablen in der Nähe von null (ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976, S. 79).

2) "Auf der familiensoziologischen Sektionstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bad Homburg Ende September 1975 wurde gar von einem 'Scherbenhaufen' der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gesprochen" (ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976, S. 85).

(vgl. WALTER 1973, 1975) hervorzuheben sind. Die weithin berechnigte Kritik birgt jedoch auch eine Gefahr, vor der ABRAHAMS/SOMMERKORN (1976) ausdrücklich warnen: dem Entstehen einer neuen "Modeströmung unter Vernachlässigung der sozialen Konstitutionsbedingungen von psychischen Strukturen" (S. 85).

Hauptanliegen der ökologischen Sozialisationsforschung (Umwelt-Ansatz), die an LEWINS Feldtheorie (BRONFENBRENNER 1976) und an die Tradition der Chicagoer Schule der Sozialökologen anzuknüpfen versucht, ist zunächst eine Verfeinerung der Erfassung der den Sozialisationsprozeß (möglicherweise) beeinflussenden Faktoren. DANN (1975) formuliert den neuen Ausgangspunkt für die Sozialisation in Ausbildungsinstitutionen folgendermaßen: "... Ausbildungsbedingungen lassen sich als Umweltbedingungen auffassen. Die Umwelt von Ausbildungsinstitutionen wird dabei zweckmäßigerweise als das Insgesamt aller Sachverhalte aufgefaßt, denen die Sozialisanden innerhalb dieser Institution ausgesetzt sind" (S. 176).

Allerdings ist damit theoretisch noch nicht viel gewonnen. Lediglich die Zahl der in den Blick kommenden Variablen ist größer. Die Entscheidung darüber, welche der Variablen überhaupt einen Einfluß ausübt und welche stärker gewichtet sein müssen, steht damit noch aus. Um nicht der Gefahr zu erliegen, zunächst einmal "das Insgesamt aller Sachverhalte" untersuchen zu wollen und die Bedeutung der Variablen den (möglichen) Zufälligkeiten (korrelations-)statistischer Analyseverfahren auszusetzen, müssen theoretisch fundierte Aussagen getroffen werden.

Bei BRONFENBRENNER (1976), der als einer der Väter dieser Richtung gelten kann, fällt ebenfalls die eher methodolo-

gische Änderung gegenüber traditionellen Forschungsmodellen auf. In zehn programmatischen Punkten faßt der die Unterschiede zusammen, wobei er sich - seiner Herkunft gemäß - als Gegenbild die psychologische Sozialisationsforschung vorhält (vgl. S. 204 ff.):

1. Ökologische Sozialisationsforschung bedeutet Abkehr von behavioristischen künstlichen Experimenten.
2. Die meisten bisherigen theoretischen Sozialisationsmodelle und die darauf bauenden Untersuchungen gehen vom Zwei-Personen-Modell aus.
3. Beeinflussung wird als nur in eine Richtung verlaufend betrachtet.
4. Interaktionswirkungen zwischen verschiedenen Sozialisatoren werden vernachlässigt ("Einfluß zweiter Ordnung").
5. Die "weiteren" sozialen Bedingungen, in die Sozialisationsvorgänge eingebettet sind, werden zu wenig beachtet.
6. Die traditionelle Methode sucht die unabhängige Wirkung jeder einzelnen Variablen gesondert zu erfassen und konstruiert linear-additive Modelle. Ökologische Sozialisationsforschung geht von einem Bündel unabhängiger Variablen als integriertem System aus und sucht auch nicht-additive Wirkungen zu erfassen.
7. Die bisher verwendeten theoretischen Modelle sind gewöhnlich kulturabhängig. Da die ideologische Bedeutung einer bestimmten Umgebung oder Handlung für Sozialisations-effekte entscheidend sein kann, versucht die ökologische Sozialisationsforschung sie mit einzubeziehen.
8. Als ungenügend wird die Beschränkung auf ein einziges Sozialisationsmilieu betrachtet. In ökologischen Ansätzen sollen die Wechselwirkungen verschiedener Sozialisationsinstanzen berücksichtigt und die Wirkung auf den einzelnen untersucht werden, wenn er in verschiedenen Systemen unterschiedliche Rollen zu spielen hat.

9. Daß das eigentliche ökologische Sozialisationssystem übergreifende System und benachbarte Systeme müssen einbezogen werden.
10. Ökologische Variable sind nicht als Konstante aufzufassen, sondern als strukturelle Elemente, die einer Veränderung zugänglich sind.

So weit das anspruchsvolle Programm, das seine Leistungsfähigkeit als konkrete Forschung anleitendes Programm erst noch wird unter Beweis stellen müssen. In der Bundesrepublik sind bisher erst einige wenige Versuche in dieser Richtung unternommen worden. Am bekanntesten darunter sind noch die Bemühungen von Forschungsgruppen des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung an der Universität Konstanz, die in der Arbeitsgruppe "Umwelt-Taxonomie" durch die Ausarbeitung eines "Soziotopen"-Ansatzes (Konkretisierung sozialisationsrelevanter Umwelten) über den "Schicht"-Ansatz hinausgelangen wollen (vgl. WALTER 1973, S. 39) und im Projekt "Lehrereinstellungen" Forschungsberichte zur Erfassung von Umwelteinflüssen bei PH-Studenten und Junglehrern vorgelegt haben (KRAUSE u.a. 1974).

Das bei Psychologen aufgekommene Interesse an "ökologischen Ansätzen" ist auch von Soziologen aufgegriffen worden. Generell scheint sich eine Verschiebung des Forschungsinteresses zwischen Makro- und Mikrosoziologie ergeben zu haben, für die NEIDHARDT (1976) eine Erklärung zu geben versucht: "Eine gewisse Rückwendung zur Mikrosoziologie ..." ist eingetreten, da gerade bei politisch engagierten Soziologen Enttäuschung sich darüber breit machte, daß die Bevölkerungsgruppen, "die der Theorie nach Träger gesellschaftsverändernder Prozesse sein sollten", eher starke Immobilität zeigten und sich

die Erfahrung durchsetzte, "daß sich die in den gesellschaftlichen Strukturen liegenden Widersprüche nicht unvermittelt in das Bewußtsein der Betroffenen übertragen, sondern von Bildungsinstitutionen, Freizeitgruppen, Familie etc. verdeckt, entspannt und konterkariert werden" (S. 441). Sicherlich läßt sich damit nur ein Teil der Motive für Umorientierungen erklären. Neben der Abkehr von globalen Schichtansätzen wären jedoch unter diesem Blickwinkel auch die "Starnberger" Ansätze und Untersuchungen zu sehen, die von der These des Verlustes an Legitimität des politischen Systems ausgehend, die Mechanismen und Faktoren untersuchen, die dafür verantwortlich sind, daß Norminternalisierung dennoch gelingt und damit Systemstabilisierung stattfindet (konventionelle Moral) bzw. unter welchen Bedingungen neue (postkonventionelle) Normensysteme sich herausbilden (vgl. NUNNER-WINKLER/DÖBERT 1976 insb. S. 306). Das erkenntnisleitende Interesse zielt u.a. auf den personalen Faktor für gesellschaftliche Veränderungen. Hier interessieren besonders Jugendliche, da sich nicht zuletzt während der Studentenbewegung gezeigt hat, daß ein "neues gesellschaftspolitisches Bewußtsein" durchaus sich entwickeln kann, obwohl keine gravierenden Änderungen in der familialen Sozialisation festzustellen waren. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen nach dem Zusammenhang zwischen Berufsrollenidentität und Verweigerung bzw. Rückzug in die Privatsphäre.¹⁾

An diesem Beispiel läßt sich auch ein weiterer Forschungstrend verdeutlichen. Während zunächst das Hauptinteresse von Sozialisationsforschern den ersten Lebensjahren eines Menschen galten, hat es sich eingebürgert, den Begriff "Sozialisation" auch für die folgenden Lebensphasen von Individuen, im Prinzip auf die gesamte Lebensspanne (vgl.

1) Hintergrund und Intentionen werden auch in der
zu DÖBERT/HABERMAS/NUNNER-WINKLER (1977) dargelegt.

HURRELMANN 1976) und auf fast alle sozialen Bereiche auszu-
dehnen.¹⁾

Schon in seinem Beitrag zum ersten deutschen Sozialisations-
reader hatte WURZBACHER (1963) auf die Bedeutung der auf
die primäre Sozialisation folgenden Phasen hingewiesen bzw.
die "Einschränkung von Begriff und Prozeß der Sozialisa-
tion auf die kindliche und jugendliche Entwicklungsphase"
kritisiert und sich gegen die "vorherrschende Überbetonung
der Primärgruppe als Sozialisationsfaktor" gewandt (S.5).
Dennoch besteht noch ein beträchtliches Forschungsdefizit
bezüglich der Phasen, die jenseits der familialen und er-
sten sekundären, der schulischen Sozialisation, liegen.
Ganz besonders gilt dies für die "berufliche Sozialisation"
als der sicherlich wichtigsten innerhalb der insgesamt bis-
her vernachlässigten Erwachsenensozialisation. Wie wenig
verlässliche Informationen gerade über Zusammenhänge zwi-
schen Berufstätigkeit und Bewußtseinsstrukturen, Einstellun-
gen und Handlungsdispositionen vorliegen, hat nicht zuletzt
die Konstatierung der Lücken der schichtspezifischen So-
zialisationsforschung gezeigt.²⁾ Neben der Verschiebung
von inhaltlichen Forschungsinteressen ist auch Bewegung
im Bereich der Theorie festzustellen. Abgesehen von theore-
tischen Neuorientierungen wie sie weiter oben schon skizziert
wurden, sollen die folgenden Entwicklungen hervorgehoben wer-
den: In jüngerer Zeit häufen sich die Versuche, verschiedene

1) In der Folge der Ausweitung des Anwendungsbereichs des
Sozialisationskonzepts ist es immer dringender geworden,
genauer zu bezeichnen, welcher Abschnitt des Lebensalters
(primäre Sozialisation, Sozialisation Jugendlicher, Erwach-
senensozialisation) gemeint ist, in welcher gesellschaft-
lichen Institution Sozialisation stattfindet (familiale,
schulische, betriebliche, parlamentarische Sozialisation)
oder ob der Sozialisationsagent gemeint sein soll (So-
zialisation durch Massenmedien, Sozialisation durch
peers usw.).

2) WALTER (1973) geht in seiner Übersicht speziell und nur
unter diesem Aspekt auf berufliche und Erwachsenensozia-
lisation ein.

theoretische Ansätze miteinander zu verbinden, um den sich als hoch komplex erweisenden Prozeß der Sozialisation realitätsgerechter angehen zu können. Neben Versuchen, die strukturelle Einbettung von Interaktionen in der Familie zu klären (OEVERMANN u.a. 1976a, 1976b), stehen Versuche, unterschiedliche Analyseebenen miteinander zu verbinden (HURRELMANN 1975, 1976a). Damit könnte sich allerdings eine Entwicklung anbahnen, die eine noch nicht einmal konsolidierte Sozialisationstheorie in einer allgemeinen Gesellschaftstheorie aufgehen läßt. HURRELMANN (1976b) z.B. stellt die Forderung auf, daß eine "Theorie der Sozialisation notwendig in eine Theorie gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse übergehen muß". Da sie zugleich eine Theorie der Interaktion sei, müsse sie als "integrierte Gesellschafts- und Interaktionstheorie" (S. 12) konzipiert werden.

Einige Autoren gehen noch weiter. GEULEN (1973) fordert nicht nur, die Sozialisationstheorie in eine gesamtgesellschaftliche Theorie einzubauen - was als legitim und fast selbstverständlich für jede Teilbereichstheorie gelten kann - sondern hält eine Sozialisationstheorie solange für unmöglich, als nicht eine allgemeine Gesellschaftstheorie, speziell eine allgemeine Theorie gesellschaftlichen Wandels existiert (vgl. S. 99). Ob man darauf warten können, läßt sich mit gutem Recht bezweifeln. Was wohl am ehesten ansteht, sind - abgesehen von empirischen Untersuchungen, die zentrale Fragestellungen angehen - Versuche, in relativ überschaubaren Bereichen das vorliegende Material zusammenzutragen und unter einer übergreifenden Fragestellung zu analysieren und zu integrieren, so daß gleichzeitig die Tragfähigkeit der einzelnen Forschungsergebnisse und die Erklärungskraft der theoretischen Annahmen deutlich wird.

2 Berufliche Sozialisation und Erwachsenensozialisation

2.1 Probleme einer allgemeinen Theorie beruflicher Sozialisation

So wenig eine allgemeine Theorie der Sozialisation vorliegt, ebenso wenig kann davon in Bezug auf berufliche Sozialisation, die einen Spezialfall darstellen würde, die Rede sein.

Auch hier ist die Differenz zwischen den USA mit ihrem zeitlichen Forschungsverlauf und weitaus höheren Forschungspotential und der Bundesrepublik deutlich. Zwei theoretische Orientierungen innerhalb der Soziologie haben dort in besonderem Maße Aufmerksamkeit und Forschungsinteresse auf Probleme der Erwachsenensozialisation und speziell der beruflichen Sozialisation gelenkt: der Strukturfunktionalismus als einer der Hauptträger der Diskussion um "professions" und "professionalization" mit der sich daraus ableitenden Fragestellung der "professional socialization"; des weiteren der Symbolische Interaktionismus, dessen Vertreter sich seit langem mit Problemen von Arbeit und Beruf beschäftigen. Gründe für die spezifische Affinität des Symbolischen Interaktionismus zu diesen Themen sind sicher in den zentralen theoretischen Ausgangspunkten (Interaktion, Situation, Handeln usw.) und als Folge davon in der forschungsmethodischen Ausrichtung (qualitative Methoden wie teilnehmende Beobachtung u.a.) zu suchen. So entstanden zahlreiche Berufsmonographien und Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation. Howard S. BECKER ist als Autor und Initiator vieler Sozialisationsstudien besonders zu nennen; seine wohl bekannteste Untersuchung, die sog. "Kansas Studie" erschien unter dem Titel "Boys in White" (BECKER/GEER/HUGHES/STRAUSS 1961). Diese Arbeit sowie andere Studien der Chicago-Schule (Symbolischer Interaktionismus) und Studien der Columbia-Schule (Funktionalismus MERTONscher Prägung sind bei LÜSCHER (1968) ausführlich dargestellt.

Im deutschsprachigen Raum überwiegen bei weitem die theoretischen Arbeiten zur beruflichen Sozialisation. Empirische Arbeiten sind weit verstreut und zuweilen unter anderen als "Sozialisation" assoziierenden Titeln publiziert worden. Während in den USA die Untersuchung von Berufseinführungsprozessen in hochqualifizierte Berufe eindeutig dominiert, zeigt sich als spezifisches Phänomen in der Bundesrepublik eine Differenzierung der Forschungsschwerpunkte: berufliche Sozialisation von Lehrlingen bzw. "Auszubildenden" (LEMPERT/THOMSEN 1974)¹⁾ und jugendlichen Erwerbstätigen (BRANDT u.a. 1973) einerseits, in denen starkes Gewicht auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen und der Entwicklung von gesellschaftlichem und politischem Bewußtsein gelegt wird,²⁾ auf der anderen Seite Untersuchungen der Berufseinführungen für höher qualifizierte Berufe: diverse Studien, die die Hochschulausbildung in den Mittelpunkt stellen, zu denen auch die Untersuchungen über die Ausbildung von Lehrern neben anderen zählen (vgl. das Schwerpunktprogramm der DFG³⁾, BARGEL u.a. 1975).

Am Anfang stand auch hier zunächst die Rezeption anglo-amerikanischer theoretischer Ansätze und die Aufarbeitung der empirischen Untersuchungen, woran sich bis heute - zumindest was die Weiterentwicklung auf theoretischem und methodologischem Gebiet anbelangt - wenig geändert hat. Die drei im folgenden darzustellenden theoretischen Ansätze sind unter anderem ein Beleg dafür.

-
- 1) LEMPERT beschäftigt sich in jüngster Zeit mit den Fragen der Sozialisation im Beruf nach Abschluß der Lehre s. Projektskizze: "Gesellschaftliche Arbeit als Sozialisation", Berlin 1976 .
 - 2) Zu diesem Bereich gehören auch einige (theoretische) Studien aus dem Sonderforschungsbereich 101 in München.
 - 3) Die Senatskommission der DFG hat 1976 dazu eine Zwischenbilanz vorgelegt.

2.2 Theoretische Ansätze

2.2.1 LÜSCHER: Die Entwicklung eines allgemeinen Bezugsrahmens

Den bisher umfassendsten Ansatz - mit der Einschränkung: Konzentration auf "berufliche Sozialisationsprozesse, wie sie sich in besonderen Ausbildungsorganisationen abspielen, und zwar vor allem in deren mikrosozialen Bereich" (S. 3) - hat LÜSCHER (1968) entwickelt. Als empirische Beispiele zieht er vor allem die Arbeiten zur beruflichen Sozialisation für höherqualifizierte Berufe (Ärzte, Rechtsanwälte, Krankenschwestern u.a.) der Columbia Schule und der Chicagoer Schule heran.

Sein Ansatz kann als Beispiel für Überlegungen gelten, die sich stark an das Rollenkonzept anlehnen. Einführung in einen Beruf ist das Erlernen einer Berufsrolle; berufliche Sozialisation bedeutet also Rollenlernen (vgl. S. 1). Berufe unterscheiden sich und lassen sich als Positionen je unterschiedlich gebündelter Verhaltenserwartungen sehen. Berufliche Sozialisation findet ihren Abschluß, wenn jemand in der Lage ist, diesen Erwartungen zu entsprechen, also zumindest als potentieller Positionsinhaber gelten darf.

Zwei mögliche Wirkungen beruflicher Sozialisation sieht LÜSCHER:

1. "Berufliche Sozialisation hat die Veränderung der sozialen Persönlichkeit derjenigen zur Folge, welche die Ausbildung erfolgreich hinter sich bringen" (S. 2).
2. "Der Prozeß kann aber auch Auswirkungen auf diese Position zeigen. Durch die Ausbildung als Ganzes kann die Umschreibung der Zielposition verändert werden" (S.2).

Damit ist eine mögliche Erklärung für sozialen Wandel angesprochen.

LÜSCHER entwirft einen allgemeinen Bezugsrahmen, der aus vier Teilen besteht:

1. Der strukturelle Kontext des Sozialisationsgeschehens
2. Ein Modell der sozialen Persönlichkeit
3. Die Auswirkungen des Sozialisationsprozesses auf die Umschreibung der Zielposition
4. Der Sozialisationsprozeß als Prozeß über Zeit

1. Der strukturelle Kontext

Das dyadische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler (bzw. Sozialisator und Sozialisand) bildet den Kern des strukturellen Kontextes. In diesem Kontext "laufen Prozesse ab, die gewisse soziale Konsequenzen zeigen, einerseits für die beteiligten einzelnen, vorab die Inhaber der Sozialisandenposition, andererseits für die weitere soziale Umgebung" (S. 43).

Er unterscheidet (idealtypisch) zwei Grundmuster, nach denen dieses Verhältnis organisiert sein kann, wobei das entscheidende Kriterium die Unmittelbarkeit der Beziehung zum Zielberuf ist:

- a) "Typ der Lehre": "In Situationen vom Typ der Lehre werden die Rollen der Zielposition realistisch vorgeführt, in dem der Sozialisator selber den Zielberuf ausübt" (S. 152).
- b) "Typ der Schule": "In der Schule erfolgt eine auf verbale Kommunikation konzentrierte abstrakt-analytische Darstellung. Sozialisator ist eine eigenständige berufliche Position" (S. 152).

Formen der Lehre ermöglichen unmittelbare Tradierung von Werten und Handlungsmustern durch Vorleben in realistischen Situationen; gleichzeitig enthalten sie als Nachteile: ungebrochenen Situationsdruck und Mangel an greifbaren unterschiedlichen Rolleninterpretationen, vor allem dann, wenn die Sozialisatorenposition nur einmal besetzt ist. Schulische Ausbildung dagegen ermöglicht in stärkerem Maße re-

flektierende Distanz.¹⁾

2. Das Modell der sozialen Persönlichkeit

"Wir halten ... die Annahme für zweckmäßig, soziale Persönlichkeit habe eine duale Grundstruktur: Sie sei einerseits das Ergebnis der sozialen Verflechtungen des einzelnen, andererseits sei ihr die Möglichkeit eigen, innerhalb eines Spielraumes diese Verflechtungen individuell und auch kreativ, d.h. ohne Bezug auf Vorausgegangenes, zu gestalten" (S. 2). Das Modell der sozialen Persönlichkeit soll die Möglichkeit bieten, den strukturellen Ansatz mit der sozialpsychologischen Orientierung des Interaktionismus auf einer mittleren operationalen Ebene zu verbinden (vgl. S. 61). "Die Vorstellung einer sich selbst reflektierenden Persönlichkeit scheint uns gerade im Bereich von Erwachsenen-Sozialisation sehr angebracht" (S. 61).

Diese duale Grundstruktur setzt LÜSCHER parallel mit der (auch als Phasen zu interpretierende) Unterscheidung von "Vertrautheit eines einzelnen mit einer Position und der Identifikation. Darunter verstehen wird ... die Erscheinung, daß ein einzelner die Position als einen Teil seiner selbst anerkennt" (S. 2). Berufliche Sozialisation kann für den einzelnen also diesen doppelten Effekt haben, einmal als qualifikatorische, kognitive Seite Vertrautheit zu erzeugen:

1) "Der Lehrling ist den Situationen ausgeliefert; er hat kaum Distanz dazu, folglich auch nicht zu den einzelnen Rollen. Es fehlt die Reflexion, wie die schulische Ausbildung sie bieten kann. Sie ist um so nötiger, als gemäß unserer Sicht von Positionen und Rollen stets ein Spielraum der freien Ausgestaltung besteht. Der Lehrling sieht bloß eine der möglichen Interpretationen, jene seines Lehrmeisters, und wird mögliche Variationen nicht gewahr. Seine Vertrautheit mit der Zielposition ist unvollständig, da er den Spielraum freier Ausgestaltung nicht kennt. Umgekehrt fehlt den Schülern das Erlebnis der vielfältigen realen Situationen. In der Wirklichkeit versucht man die Einseitigkeiten und die Nachteile der beiden Grundtypen Lehre und Schule zu überwinden, indem man sie miteinander kombiniert" (S. 48).

"Der Prozeß hat zum Zweck, den einzelnen mit der Zielposition vertraut zu machen. Der einzelne soll ... die zugehörigen Erwartungen, Rollen und Werte kennen und als Handlungsorientierungen zur Verfügung haben" (S. 58). Zum anderen, da Positionen und Rollen nicht vollständig determiniert sind, sei es "zweckmäßig anzunehmen, daß berufliche Sozialisation auch die aktive Beteiligung eines kreativen Teiles sozialer Persönlichkeit anstrebt. Der Prozeß zielt dahin, daß sich der einzelne mit der Zielposition identifiziert, das heißt, die Position im Bild seiner selbst aufnimmt und so als einen Teil seiner selbst anerkennt" (S. 58).

Vertrautheit und Identifikation stehen häufig im Prozeß beruflicher Sozialisation in einem problematischen wechselseitigen Wirkungsverhältnis. Sie können sich gegenseitig stützen, aber auch - je nach Anordnung - konträr zueinander wirken.

Die Feststellung der Vertrautheit ist zunächst weniger schwierig (Examen) als die Ermittlung der Identifikation, die sich entweder durch direkte Befragung ermitteln läßt oder aber als Rekonstruktion der das Handeln leitenden Verpflichtung nur indirekt der Beobachtung zugänglich ist.

3. Die Auswirkungen des Sozialisationsprozesses auf die soziale Struktur

Veränderungen der Umschreibung der Zielposition können aus zwei Gründen vorkommen:

- a) Bei organisatorischer Autonomie der Sozialisationsinstitution können Veränderungen der Zielposition auftreten.
- b) Da Sozialisation und Allokation meistens miteinander verbunden sind, kann Unterangebot an Sozialisierten dazu führen, daß andere Sozialisierte zugelassen werden und ihre erworbenen Zielpositionumschreibungen

wenigstens partiell anwenden; bei Überangebot an Sozialisierten wandern diese in andere Positionen ab und verändern u.U. die neuen Positionen.

In der Frage nach den Innovationschancen seitens der Sozialisanden, Ausbildungsveränderungen durchzusetzen und damit Einfluß auf die Umschreibung der Zielposition zu gewinnen, ist LÜSCHER skeptisch. "Man wird im ganzen den unmittelbaren Einfluß der Inhaber der Sozialisandenpositionen nicht sehr hoch veranschlagen" (S. 68).

4. Berufliche Sozialisation als Prozeß über Zeit

"Berufliche Sozialisation hat den Charakter eines Prozesses; sie kann somit als eine Abfolge von Ereignissen gesehen werden." "Ein Prozeß hat einen Anfang und ein Ende, und diese beiden Fixpunkte markieren seine Dauer" (S. 71). Besondere Schwierigkeiten bereitet die Feststellung des Beginns, selbst wenn vorausgehende antizipatorische Sozialisation nicht mit einbezogen wird, so daß zuweilen für Untersuchungszwecke der Anfang arbiträr festgelegt werden muß (vgl. S. 76). Rein formal schlägt LÜSCHER vor, als Auftakt jene Situation zu nehmen, aus der heraus das Ziel voraussehbar ist, aus der sich mit großer Wahrscheinlichkeit bzw. typischerweise ein Geschehen entwickelt, an dessen Ende das Ziel (potentieller Positionsinhaber) erreicht wird (vgl. S. 75).

Der Prozeß wird durch Examen strukturiert. Da mit Examen in der Regel Selektion verbunden ist, beziehen Sozialisatoren daraus ihre Macht und lenken das Handeln der Sozialisanden. LÜSCHER weist auf die Möglichkeit hin, den Prozeß zeitlich zu strukturieren, etwa nach Maßgabe der institutionell vorgegebenen Regelungen (Ausbildungsabschnitte, Wechsel des Ausbildungsortes usw.) und betont, daß berufliche Sozialisation auch zur Aufgabe hat, die unterschiedlichen

Zeitorientierungen von Sozialisanden, Sozialisatoren und der Sozialisationsinstitution zu koordinieren. Bei etlichen Ausbildungsgängen sind Mindest- und Höchstalter der Sozialisanden vorgeschrieben. In welchen Lebensabschnitt die Sozialisationsphase fällt, dürfte von Bedeutung sein. (Problematik des Wechsels von Phasen unterschiedlicher Rigidität (z.B. Hochschule - Referendariat) im Verhältnis zum Lebensalter des Sozialisanden.)

2.2.2 MOORE: Elemente einer Theorie

Als Beispiel für eine funktionalistische Betrachtungsweise, die-von der Frage des Bestandes und Überlebens sozialer Systeme ausgehend - sich mit beruflicher Sozialisation beschäftigt, kann MOORES (1969) theoretischer Ansatz zur "occupational socialization" betrachtet werden. Besonderes Augenmerk wird auf die Internalisierung von Normen gerichtet, die in der Regel ein reibungsloses Funktionieren garantieren. Die Bedeutung der Internalisierung von handlungsleitenden Normen wird aus der Überlegung gewonnen, daß ein soziales System nur dann überleben kann, wenn einige (insbesondere die professionals) - im Idealfall alle - Handelnde im System die systemstabilisierenden Normen internalisieren (vgl. S. 868). Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich gesellschaftlicher Arbeit. Zur Vermeidung relevanter Abweichungen werden soziale Kontrollmechanismen wirksam.

MOORE unterscheidet zunächst drei "significant occupational dimensions" (vgl. S. 864 ff.):

1. occupational rank: Ausbildungsniveau, Prestige, Sicherheit der Beschäftigung, Autonomie, Mobilität
2. contexts of work: Beschäftigung mit Menschen, Dingen oder Ideen; zusätzlich Dienstorientierung in professions und Autorität, Überzeugungskraft und Einfluß bei Lehrern und anderen Berufen
3. normative dimensions of occupations, die als einigermaßen generell für moderne Gesellschaften anzusehen sind: Dazu gehören: die Quasi-Verpflichtung am Arbeitsmarkt teilzunehmen, zeitliche Normen (z.B. Einhaltung der Arbeitszeit), soziale Normen im Umgang mit anderen (soziale Interdependenz), Norm der rationalen Ausführung der Aufgaben (Effektivität), Norm der Unterordnung unter legitime Autorität, Einhaltung bestimmter Minimalstandards in Bezug auf Kompetenz und Performanz.

Unter Sozialisation versteht er sowohl kognitives Lernen als auch eine zumindest minimale Internalisation der entsprechenden Normen (vgl. S. 868). Berufliche Sozialisation verläuft entweder über "conditioning" (Anpassung an die rauhe Wirklichkeit) oder über "commitment" (Akzeptierung von "pleasurable duties") oder über eine Kombination von beiden. Dieser "conditioning/commitment"-Prozeß setzt schon in der Kindheit ein, ist aber mit ihr nicht abgeschlossen, ebenso wenig mit dem Eintritt in den Beruf (occupational socialization beinhaltet also antizipatorische, berufliche Sozialisation und Sozialisation im Beruf).

MOOREs zentrale Hypothese lautet: "... normative internalization takes place only in situations marked by strong affectivity in relationships" (S.869). Die Komponenten "Erwartungen signifikanter anderer" und "Furcht vor Bestrafung" dienen ihm zur Entwicklung des Ansatzes einer

"punishment-centered theory of socialization!" Berufliche Identität (sowohl kollektiv als auch individuell) und Verpflichtung (commitment) entstehe dort am ehesten, wo gemeinsam eine leidvolle Ausbildung (Abschließung gegenüber der Außenwelt, schwere Aufgaben, rituelle Prüfungen, Zertifikate, Übernahme unangenehmer Tätigkeiten) durchgemacht werde. Zur mehr kognitiven Seite gehört die Notwendigkeit des Erlernens einer technischen Sprache, die aber neben der Kommunikationsfunktion weitere Funktionen erfüllt. "Aside from facilitating precise technical communication, esoteric language serves to identity and exclude and thus to confirm occupational identity"(S. 879).

Stufen beruflicher Sozialisation sind:

- "career choices and anticipatory socialization"
- "selection and socialization"
- "continuing commitment".

Berufliche Normen werden verstärkt durch informelle (signifikante andere) und formelle (Markt, Vorgesetzter, Staat, Klient) Kontrollinstanzen. Aus der Beobachtung, daß selten extreme Sanktionen zur Durchsetzung der Normen notwendig sind und die Regeln selten verletzt werden, schließt MOORE auf die Wirksamkeit beruflicher Sozialisation.

2.2.3 BRIM: Problematische Annahmen über die spezifischen Unterschiede zwischen primärer und sekundärer Sozialisation

Die Bedeutung von Erwachsenensozialisation besonders für moderne, sich relativ rasch wandelnde Gesellschaften sucht BRIM (1974) herauszustellen. In statischen Gesellschaften

kann Sozialisation im Kindesalter für die Lebensführung von Erwachsenen ausreichen, differenzierte Gesellschaften schaffen sich in immer stärkerem Maße Institutionen zur Sozialisation von Erwachsenen.

In seine theoretische Analyse gehen sowohl Elemente der PARSONSschen Rollentheorie (ego-alter-Interaktionssystem) als auch Elemente der sozialpsychologischen Theorie von MEAD zur Persönlichkeitsgenese ein. BRIM konzentriert sich auf die Frage, "ob sich die Grundlagen von Sozialisation in Abhängigkeit vom Lebensalter wesentlich unterscheiden, insbesondere ob Unterschiede zwischen den Sozialisationsvorgängen in der Kindheit und solchen im Erwachsenenalter bestehen" (S. 1). Diesbezüglich kommt er zu dem Ergebnis, daß es zu Verschiebungen in der Sozialisationsleistung (Inhalte der Sozialisation) kommt, die während der primären und sekundären Sozialisation erbracht werden. Im einzelnen sieht BRIM folgende Veränderungen als charakteristische Unterschiede zwischen Sozialisation in der Kindheit und im Erwachsenenalter als gegeben (vgl. S. 25 ff.):

- von der Internalisierung von Motiven zum Erwerb äußerer Verhaltensmuster,
- vom Erlernen neuen Materials zur Synthese des bereits Gelernten,
- von stärker idealistischen zu eher realistischen Einstellungen,
- vom Erlernen der Erwartungswerte anderer zur Entwicklung von Strategien zur Lösung von Erwartungskonflikten,
- vom Einfluß genereller gesellschaftlicher Tendenzen zur Auseinandersetzung mit konkreten rollenspezifischen Erwartungen,
- von stärker egozentrischen zu mehr soziozentrischen Orientierungen, d.h. in der MEADschen Terminologie: von "I - me" - Komponenten der Persönlichkeit zu "they - me" - und "I - them" - Komponenten.

Drei Variablen bestimmen das Verhältnis Sozialisator - Sozialisand:

1. der Grad der Formalisierung oder Institutionalisierung der Beziehung
2. die Ausprägung der Dimensionen Affektivität und Dominanz in der Beziehung
3. der Gruppenkontext des Sozialisanden.

2.2.4 Zur Kritik und Einschätzung der theoretischen Ansätze

Eine Einschätzung des gemeinsamen Ertrages der zuvor skizzierten Ansätze erscheint auf den ersten Blick nicht sonderlich ermutigend. Die Übereinstimmung geht kaum über Teilbereiche hinaus, von einer Theorie beruflicher Sozialisation ist man noch weit entfernt. Die Übersicht über drei Ansätze kann zumindest die Heterogenität verdeutlichen, die noch immer den theoretischen Zugang zu dieser Thematik erschwert. Daß diese Einschätzung nicht bloßes Resultat der hier nebeneinander gestellten Ansätze ist, soll anhand zweier weiterer Belege gezeigt werden.

So belassen es beispielsweise Übersichten zur Erwachsenensozialisation - etwa GRIESE (1976) - bei der Aneinanderreihung allgemeiner soziologischer Theorien, ohne so recht den spezifischen Beitrag jeder einzelnen zur Erklärung von Erwachsenensozialisation herauszuarbeiten oder eine Integration in relevanten Teilbereichen zu versuchen.

Als zweiter Beleg mag die gemeinsame Einschätzung von Soziologen gelten, die auf diesem Gebiet arbeiten. Auf der ersten Arbeitssitzung der 1977 neu gegründeten Arbeitsgrup-

pe "Sozialisationsforschung/Erwachsenensozialisation" innerhalb der Sektion "Bildung und Erziehung" der DGS wurde Konsens darüber erzielt, sich zunächst einmal grundlagentheoretischen Fragen zuzuwenden, da es zweifelhaft erscheint, ob die vorliegenden theoretischen Ansätze in ihrer derzeitigen Form für die Erklärung der Situation von Erwachsenen genügend beitragen und ob die zahlreichen, zumeist auf den Zeitraum der frühen Kindheit bezogenen Sozialisationstheorien ohne weiteres für die Erklärung von Prozessen im Erwachsenenalter herangezogen werden können.

Diese hier zuletzt angesprochene Problematik wird auch in BRIMs Aufsatz thematisiert. Er kommt zu dem Schluß, daß eine Theorie der Sozialisation im Erwachsenenalter andere Komponenten betonen muß als eine Theorie der Sozialisation im Kindesalter. Nun entwickelt er keine neue Theorie der Erwachsenensozialisation, sondern behauptet eine Verschiebung der Komponenten, die als eine kontinuierliche zu betrachten sei. Der Stellenwert, dem BRIMs Ansatz als einer der einflußreichsten Publikationen auf diesem Gebiet¹⁾ zukommt, hat HARTMANN (1974) veranlaßt, der deutschen Ausgabe eine recht umfangreiche kritische Würdigung beizugeben²⁾, die auf einige Schwächen und Implikationen an zentralen Punkten aufmerksam machen soll. Schwächen sieht HARTMANN darin, daß keine Überlegungen zur "Vertretbarkeit und Erwünschtheit von Sozialisationsanstrengungen" (Legitimationsproblem) angestellt werden, daß eine einseitige Ausrichtung

-
- 1) Die amerikanische Originalausgabe erschien bereits 1966 und wurde immer wieder als eine Art Standardwerk für dieses Gebiet zitiert.
 - 2) Der auch selbständig erschienene Aufsatz mit dem Titel "Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem" geht über eine Rezension hinaus und läßt die Auffassungen des Autors deutlich werden, in dem er den Stellenwert von BRIMs Beitrag als einen möglichen Ausgangspunkt der Diskussion zur Erwachsenensozialisation bestimmt.

auf Erscheinungen der sozialen Integration (Integrationsproblem) vorgenommen wird¹⁾, daß - entsprechend der besonderen Hervorhebung der sozialen Integration zur Durchsetzung des Sozialisationsanspruches seitens der Gesellschaft - das Gewicht des Ansatzes auf Kontrollmaßnahmen gegenüber dem Sozialisanden (Sanktionsproblem) liegt (vgl. S. 135). Darüberhinaus wird die ausschließliche Verwendung der Zweierbeziehung als Grundmodell der Sozialisation kritisiert, die zu einer stark personalistischen Perspektive führt und "eine gefährliche Blindheit gegenüber denjenigen Instanzen (erzeugt), die dem Sozialisator ihre Sozialprogramme und Rollenerwartungen zur Vermittlung zuspiesen und dem Sozialisanden seine Lernbereitschaft und gegebenenfalls auch inhaltliche Gegenvorstellungen einbilden" (S. 140). Damit zusammen hängt die Vernachlässigung der unpersönlichen Sozialisation (z.B. durch Massenkommunikation) und durch eher Symbolisches bewirkte Sozialisation qua Interaktion, bei der "der Träger des Symbols, d.h. die Person des anderen in ihrer Bedeutung hinter dem Symbol wesentlich zurücktritt" (S. 141).

Neben der "Kritik an der Einseitigkeit der funktionalen Argumentation" (S. 129) in der Begründung der Notwendigkeit von Erwachsenensozialisation, an definitorischen Mängeln und der zu starken Hervorhebung des Anpassungsaspekts an bestehende gesellschaftliche Strukturen, bezweifelt HARTMANN gerade - und das trifft den Kern des BRIMschen Ansatzes -, daß die Verlagerung von "Motivationen" über "Fähigkeiten" zu "Kenntnissen" bzw. von "Werten" zu "Verhalten" das Charakteristikum der Erwachsenensozialisation ist. Er führt

1) Diese theoretische Schlagseite kommt schon in der Definition zum Ausdruck: "Unter Sozialisation verstehen wir den Prozeß in dessen Verlauf der Mensch sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Neigungen aneignet, die ihn erst zu einem richtigen Mitglied einer Gesellschaft werden lassen (BRIM 1974, S. 1).

eine Reihe von Argumenten an, die eher auf einen umgekehrten Verlauf der Gewichtsverschiebung zwischen den Komponenten hindeuten. Schließlich plädiert HARTMANN für einen Verzicht auf die Verwendung des Rollenbegriffs, zumindest jedoch für dessen Differenzierung und in der Begriffsbestimmung von Sozialisation für einen Verzicht auf die Verwendung des Lernbegriffs. Ganz besonders wird noch einmal betont, daß Sozialisation - vor allem aber Erwachsenensozialisation - als zweiseitiger Prozeß anzusetzen sei, in dem schon vom theoretischen Ansatz her (unter praktisch-verünftigten Zielperspektiven) die Chance für emanzipatorisches, autonomes Handeln enthalten sein müsse.

Die Darstellung des "Ansatzes" von MOORE wurde mit "Elemente einer Theorie" überschrieben. Damit sollte deutlich gemacht werden, daß - selbst wenn man den Charakter des Aufsatzes als Beitrag zu einem Sammelband berücksichtigt - nur theoretische Bruchstücke vorgelegt werden. Eine spezielle "punishment centered theory of socialisation" wird eher angedeutet als entfaltet. Als ein Verdienst MOORES ist es allerdings zu erachten, daß er die Bedeutung des Erwerbs einer Berufs- oder Fachsprache als wichtigen Faktor gerade im Sozialisationsprozeß von "professionals" betont.

Untersuchungen zum Erwerb und zur Funktion von Berufssprache sind bisher recht selten angegangen worden. Einen interessanten Versuch in dieser Richtung unternimmt LEMPERT (1971), indem er HABERMAS' Typen des Sprachgebrauchs in Beziehung zu Arbeitsinhalten setzt. Er hebt die Bedeutung einiger Formen des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Distanzierung von beruflichen Rollen hervor und stellt typischen Anforderungen beruflicher Rollen (Verarbeitung von Sachen, Verarbeitung von Symbolen und Umgang mit Menschen) drei Formen des Sprachgebrauchs (restriktiv (Betriebsjargon), analytisch (Fachsprache) und reflexiv) gegenüber, wobei

die Form des analytischen Sprachgebrauchs dem traditionell als Fachsprache bezeichneten Bereich entspricht, also für die Beherrschung einer Berufsrolle im technisch-instrumentellen Sinne notwendig erscheint, während der reflexive Sprachgebrauch Distanzierung von beruflichen Rollen ermöglicht. Allerdings ist die Konzeption nicht in ein empirisches Projekt umgesetzt worden; dies dürfte auch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein.¹⁾

Am ehesten den Erfordernissen einer Zusammenführung theoretischer Ansätze und empirischer Resultate, wie sie in dieser Arbeit versucht werden soll, entspricht LÜSCHERS konzeptioneller Rahmen. Allerdings kann er nicht ohne weiteres als Bezugsrahmen übernommen werden: Die beiden idealtypisch konstruierten Typen struktureller Eigenschaften des Sozialisationskontextes müßten weiter ausdifferenziert werden, denn bei der Analyse konkreter Sozialisationsprozesse kommt es gerade auf die "Mischformen" an. Obwohl für den speziellen Zweck der Arbeit ein anderer Bezugsrahmen entwickelt werden soll, der sich stärker am zeitlichen Verlauf orientiert, wird jedoch zu einzelnen Punkten auf LÜSCHERS Überlegungen zurückgegriffen werden.

Ergänzend sei noch auf das allgemeine Modell LEVINSONS hingewiesen, das REINHARDT (1972) mit LÜSCHERS Bezugsrahmen vergleicht, wobei sie in wesentlichen Punkten Gemeinsamkeiten feststellt. LEVINSON befaßt sich mit der beruflichen Sozialisation von Medizinerinnen und formuliert vier elementare Komponenten, die in einem allgemeinen Modell der Sozialisation enthalten sein müßten:

1) Ein Projektantrag aus dem Zentrum I Bildungsforschung an der Universität Konstanz zur Untersuchung des Erwerbs spezifischer Sprechweisen und -strategien, von Argumentationsstrategien, verbalisierten Formen der Selbstdarstellung während der Universitätsausbildung (in Seminaren) zeigt die methodischen Schwierigkeiten derartige Phänomene zu untersuchen.

1. Die Organisation, die als sozialisierende Umgebung begriffen wird.
2. Personen in der Position des Klienten-Mitglieds (z.B. Studenten).
3. Der Sozialisationsprozeß, der die zunehmende Verflechtung des Klienten-Mitglieds in das sozialisierende System ausmacht.
4. Das Ergebnis der Sozialisation, d.h. der in den Mitgliedern als direkte oder indirekte Konsequenz ihrer Mitgliedschaft in dem System erfolgte psychosoziale Wechsel (vgl. REINHARDT S. 65).

3. Berufliche Sozialisation von Lehrern

3.1 Konzeptueller Rahmen zur Analyse beruflicher So- zialisationsprozesse

Nur scheinbar ~~leichter~~ als das, was allgemein unter So-
zialisation verstanden werden soll, ist berufliche So-
zialisation als deren Spezifität zu definieren. Dies ließe
sich durch eine systematische Analyse der Definitionen zei-
gen, die jeweils Untersuchungen in diesem Bereich zugrunde-
gelegt wurden. Schon der Vergleich zweier "Begriffsbestim-
mungen" kann die unterschiedlichen Sichtweisen zeigen.
LÜSCHER (1968) beginnt das 3. Kapitel ohne Umschweife mit
der lapidaren Festlegung: "Berufliche Sozialisation ist
Einführung in Berufspositionen" (S. 41).¹⁾ Damit wird ei-
gentlich nur die umgangssprachliche Formulierung aller mög-
licher Formen von Ausbildung für und Einweisung in Berufe
durch einen sozialwissenschaftlichen Terminus ersetzt. Ob-
wohl in etlichen Wendungen relativiert und versehen mit
dem Hinweis auf die möglichen Konsequenzen beruflicher
Sozialisationsprozesse für die soziale Struktur, sieht
LÜSCHER sehr wohl, daß die Implikationen einer solchen
Definition mehr als nur Probleme der Formulierung sind,
sondern auch theoretische Festlegung bedeuten bzw. zumin-
dest Vorstellungen stützen können, gemäß derer die soziale
Struktur das Gegebene, Statische ist, dem sich der Soziali-
sation durch Veränderung in der sozialen Persönlichkeit an-
passen muß (vgl. S. 63).

Berufspädagogische Forschung und berufliche Sozialisations-
forschung aus einem emanzipatorischen Interesse heraus be-
treibend,²⁾ versucht LEMPERT (1974) seine Intention und

1) Eine ähnliche Formulierung findet sich auf S. 63. Be-
zeichnenderweise enthält der 1972 im Sammelband "Be-
rufssoziologie" erschienene Artikel "Berufliche Sozia-
lisation" keine derartig eindeutige Definition; dort
wird etwas vorsichtiger als Sozialisationsziel des
Sozialisationsprozesses die Beherrschung einer Berufs-
rolle angegeben (vgl. LÜSCHER 1972, S. 219). Eine ähn-
liche Definition findet sich bei KOHLI (1973, S. 26).

2) Vgl. LEMPERTs Sammelband seiner Aufsätze bis 1970
(LEMPERT 1971).

seinen kritischen Impetus auch in der Definition beruflicher Sozialisation deutlich werden zu lassen, allerdings auf die Gefahr hin, definitorische Eindeutigkeit zugunsten programmatischer Vieldeutigkeit aufzugeben: "Als berufliche Sozialisation ist ... die Genese nicht nur des Arbeitsvermögens im engeren Sinne technisch-instrumenteller Qualifikationen, sondern auch in dem weiteren der Fähigkeiten zu berufsrelevanten Interaktionen, nicht nur Qualifizierung, sondern auch Politisierung aufzufassen" (S.319). Mit diesen beiden exemplarisch angeführten Definitionen ist das Dilemma bezeichnet, entweder eine enge Fassung zu wählen, die zwar den Vorteil besitzt, nicht jegliche Beeinflussung innerhalb von Berufseinführungsphasen als berufliche Sozialisation bezeichnen zu müssen, jedoch Effekte allgemeinerer und grundlegender Natur u.U. ausschließt, weil sie zunächst nicht als berufsrelevant zu erkennen sind oder aber einer weiteren Fassung den Vorzug zu geben, die zwar mehr Sozialisationsauswirkungen beinhaltet, dafür jedoch ständig Gefahr läuft, ihr Spezifikum als "berufliche" Sozialisation aufzugeben.

Für die Analyse konkreter Sozialisationsprozesse angehen der Lehrer soll ein Mittelweg eingeschlagen werden, weil einerseits die Berufsposition von Lehrern nicht so eindeutig beschreibbar ist, als daß der Erwerb von Berufsqualifikationen als einziges Bewertungsmerkmal gangbar erscheint, andererseits nicht jegliche (z.B. politische) Einstellungsänderung als Ausfluß des beruflichen Sozialisationsprozesses anzusehen ist.¹⁾

1) Obwohl dem im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit nachgegangen werden kann, sollte doch im Auge behalten werden, daß Sozialisanden neben den weitgehend gleichen Situationen, die sich aus dem gemeinsamen Ausbildungs- und Berufskontext ergeben, je verschiedene weitere "soziale Karrieren" (als Ehepartner, Mitglied sozialer Gruppen etc.) durchlaufen. Darauf legt KOHLI (1973) besonderes Gewicht bei seinem Versuch der Verbindung von Berufswahl und beruflicher Sozialisation in einem "Laufbahn"-Konzept, dessen objektive und subjektive Komponenten er am Beispiel Hochschulstudium erörtert.

Dem Zweck der Arbeit entsprechend erscheint es angebracht, sich nicht mit einer weiteren formalen Definition der Analyse Fesseln anzulegen, nachdem deutlich gemacht wurde, zwischen welchen definitiven Endpunkten sich nahezu alle Untersuchungen dieses Bereichs bewegen (müssen). Stattdessen soll ein allgemeiner Rahmen entwickelt werden, der es ermöglicht, Untersuchungen ihrem jeweiligen Beitrag im zeitlichen Verlauf beruflicher Sozialisation und der jeweiligen Analyseebene gemäß einzuordnen.

In der Literatur sind einige Vorschläge dazu zu finden.

HURRELMANN(1975) versucht einen "Theorienverbund" für die Analyse gesellschaftlich organisierter Sozialisation am Beispiel des staatlichen Schulwesens dadurch zu erhalten, daß er drei Analyseebenen (gesellschaftliche, organisatorische Ebene und Ebene der sozialen Interaktion) jeweils entsprechende theoretische Ansätze zuordnet. Die drei Ebenen dienen ihm zugleich als Gliederungsprinzip der Darstellung. NÖTH (1976), der eine Reihe theoretischer Ansätze zur beruflichen Sozialisation behandelt und empirische Untersuchungen zu diesem Thema nach dem Schema: Ziele der Studie, theoretischer Rahmen, Erhebungsplan, Datenbasis und Ergebnisse darstellt, zieht die strukturell-funktionale Theorie PARSONS' in der von BRANDENBURG (1971) modifizierten Form heran, um daraus einen konzeptionellen Rahmen zu entwickeln. Dazu ordnet er die vier "Handlungssysteme" (gesamtgesellschaftliches System, funktional-spezifisches Subsystem, Systeme von face-to-face-Beziehungen und Persönlichkeitssystem in Form einer 4 mal 4 -Tafel an. In der einen Hälfte der so entstandenen Matrix, in deren Kopfzeile die vier Handlungssysteme als "Objekte" und in der Randspalte als "Subjekte" erscheinen und so formal zueinander in Beziehung gesetzt werden, erhält er die zehn möglichen Kombinationen. Obwohl NÖTH an verschiedenen Stellen seiner Arbeit auf eine oder mehrere der zehn Kategorien verweist, in das gerade behandelte Problem gehöre, bleibt doch das Kategoriengerüst im Ganzen ohne Folgen für eine Theorie beruflicher Sozialisation, wofür es eigentlich einen Beitrag leisten sollte. Im übrigen bleibt die Ver-

bindung zwischen den theoretischen Ansätzen und den Untersuchungen weitgehend dem Leser überlassen, was jedoch nur noch einmal die Schwierigkeit unterstreicht, eine sinnvolle Integration in einem konkreten Problemfeld zu erreichen. Ein Kategorienmodell dieser Prägung bietet zwar gewisse Ordnungsprinzipien auf relativ abstraktem Niveau, aber es vernachlässigt den dynamischen Aspekt des Sozialisationsgeschehens.

Einem Vorschlag BARGELs (1975) folgend, lassen ^{sich} für das komplexe Geschehen der (beruflichen) Sozialisation zunächst zwei Perspektiven unterscheiden. Die erste Perspektive richtet sich auf die Person, die Handlungsmuster spezifischer Art erwirbt. Mit "erwerben" ist schon angedeutet, daß der Sozialisand ¹⁾ notwendigerweise sich selbst beteiligt. Das könnte jedoch auch heißen, der Beitrag des Sozialisanden beschränkt sich auf das in jedem Falle notwendige Maß, das selbst bei extrem fremdbestimmten Lernen erforderlich ist. Zweckmäßigerweise ist der Beitrag des Sozialisanden, seiner eigenen Aktivität, aber umfassender zu sehen. Dabei lassen sich drei Ebenen unterscheiden:

- die technisch-instrumentelle Ebene der Qualifizierung des Arbeitsvermögens (technisch-instrumentelle Handlungsfähigkeit)
- die Internalisierung von Handlungsmustern und deren Bewertungsschemata (berufliche Identität)
- der reflexive Gebrauch dieser beiden und weiterer Handlungsorientierungen (Aufrechterhaltung von Ich-Identität).

Die zweite Perspektive richtet sich auf gesellschaftliche Interessen, die auf den Sozialisationsprozeß Einfluß nehmen. Ganz eindeutig geschieht dies zunächst einmal durch die Tatsache, daß in der Regel Formen der beruflichen Sozialisation - im Unterschied etwa zu einigen anderen Formen, der primären und sekundären Sozialisation und im Unterschied zu Berufseinführungen in wenig differenzierten Gesellschaften - ge-

¹⁾ Im folgenden wird dem Vorschlag LÜSCHERS gefolgt, der die beiden zentralen Positionen mit "Sozialisand" und "Sozialisator" bezeichnet.

sellschaftlich organisiert sind; darüberhinaus kann der interessenbedingte Einfluß entweder auf die Beibehaltung der aktuellen Form der Sozialisation oder auf deren Veränderung abzielen. Einfluß kann aber auch auf die Inhalte des Prozesses genommen werden.

In berufliche Sozialisation als zielgerichtetem Prozeß geht als weitere Komponente die Zielposition ein. Das kann bedeuten, daß auf ein feststehendes Berufsbild hin sozialisiert wird, aber auch die Veränderung des Berufsbildes intendieren. Eine weitere Möglichkeit ist die Veränderung des Zielberufs durch andere, "externe" Faktoren (am ehesten an verfahrensabhängigen Berufen des Produktions- und Distributionsbereichs zu verdeutlichen).

Eine weitere Unterscheidung ist angebracht hinsichtlich der Erreichung des Zieles beruflicher Sozialisationsprozesse: In der Regel steht am Ende die Feststellung, ob ein Sozialisand das gesteckte Ziel erreicht hat oder nicht (Lizensierung), die als Voraussetzung gilt für die Allokation. Zumeist ist damit auch eine Art Feststellung des Grades verbunden, in wie weit der Sozialisand in der Lage sei, den Beruf auszuüben. Nicht so eindeutig ist die Feststellung, ob die erworbene Qualifikation tatsächlich für die Ausübung des Berufs ausreichend ist und des weiteren die subjektive Einschätzung der erworbenen eigenen Qualifikation durch den Sozialisanden.

Weiterhin schlägt BARGEL (1975) vor, Sozialisation in "Bedingungen", "Prozesse" und "Ergebnisse" aufzugliedern (S. 82). In Verbindung mit der vorausgehenden Unterscheidung der beiden Perspektiven "Person" und "Gesellschaft" läßt sich ein analytisches Rahmenkonzept entwickeln, das eine Verbindung relativ weit auseinanderliegender Untersuchungen und theoretischer Arbeiten leisten kann, ohne selbst den Anspruch zu erheben, eine neue übergreifende Theorie

zu sein, sondern gerade Raum für Ausdifferenzierung und Konkretisierung gibt.

In schematischer Darstellung erhält der Bezugsrahmen folgendes Bild:

Perspektiven	Bedingungen	Prozesse	Ergebnisse
	I	II	III
Person	individuelle Voraussetzungen der Sozialisation, wie Ergebnisse vorausgegangener Sozialisationsphasen	Auseinandersetzung mit Anforderungen, Interaktion mit anderen Personen	Qualifikationen, Orientierungen, berufliche und personale Identität
Gesellschaft	historisch, kulturelle, ökonomische und politische Verhältnisse, Berufsstruktur, Berufsposition	Organisation der beruflichen Sozialisation und ihrer Instanzen Selektion	Reproduktion des Arbeitsvermögens Tradierung und/oder Innovation von Berufsstruktur und Berufspositionen, Allokation
	IV	V	VI

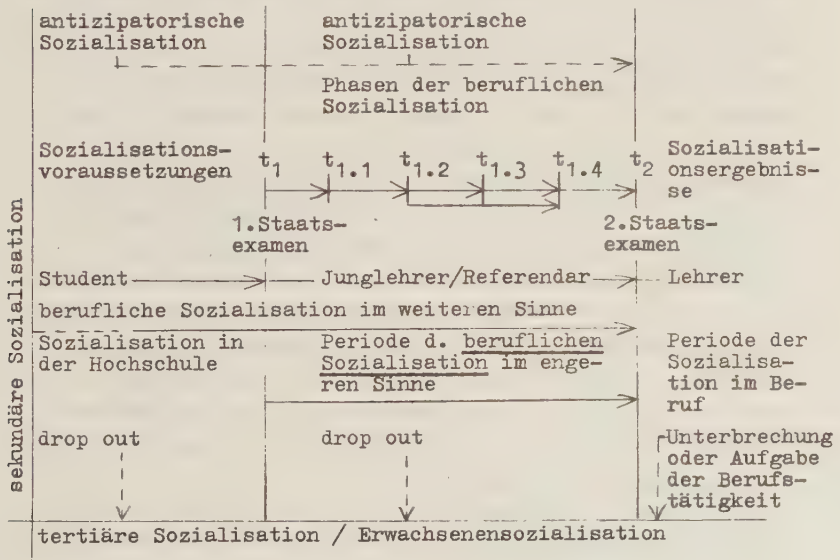
In der Terminologie empirischer Forschungsmethodik lassen sich - allerdings nur sehr grob und vorläufig - die drei Aspekte der Sozialisation verschiedenen Variablenklassen zuordnen: die Bedingungen und z.T. die Prozesse entsprechen demgemäß den unabhängigen, die Ergebnisse den abhängigen Variablen. Da konkrete empirische Untersuchungen in der Regel nur einen begrenzten Teil aller möglichen Variablen berücksichtigen können, bietet ein "sekundäranalytisches Verfahren"¹⁾ die Möglichkeit, unaufgeklärte Felder der einen Studie durch die Ergebnisse anderer Studien zu ergänzen.

1) In einem strikten Sinne erfordert Sekundäranalyse die erneute Auswertung der Daten von Untersuchungen unter einer neuen Fragestellung. Beispiele dafür sind etwa ALLERBECK (1973) und SAHNER (1977), der von ALLERBECK verwendeten Daten einer erneuten Analyse unterzieht - gewissermaßen die Sekundäranalyse einer Sekundäranalyse. Zur Methode der Sekundäranalyse und ihren Anwendungsmöglichkeiten vgl. KLINGEMANN/MOCHMANN 1975.

Zugleich bietet sich die Unterscheidung in die Perspektiven "Person" und "Gesellschaft" und in die Aspekte "Bedingungen", "Prozesse" und "Ergebnisse" als Gliederungsgesichtspunkte der Arbeit an, wobei allerdings die Felder IV und V vorangestellt werden sollen, um den eigentlichen Sozialisationsprozeß mit seinen Voraussetzungen und Ergebnissen unter der Perspektive "Person" zusammenhängender darstellen zu können; schließlich wird mit Feld VI auf die gesellschaftliche Ebene zurückzukommen sein.

3.2 Phasen und Verlaufsmodelle

Sozialisation als Prozeß über Zeit läßt sich modellhaft darstellen, wobei die Perspektive "Person" stärker in den Vordergrund rückt; die Perspektive "Gesellschaft" wäre gewissermaßen quer dazu angeordnet zu sehen.



Das Verlaufsmodell hat vor allem die Funktion einige im folgenden verwendete Begriffe zu klären. Die übergreifende, für die Arbeit vor allem relevante Kategorie ist die der tertiären (=Erwachsenen) Sozialisation. Wenn der Beginn der tertiären Sozialisation mit dem Zeitpunkt des Studienbeginns festgelegt wird, soll weiterhin nach 3 Perioden unterschieden werden: Sozialisation in der Hochschule, berufliche Sozialisation (=Referendare/Junglehrer) und Sozialisation im Beruf (lizenzierte Berufsausübung). Abweichend von zuweilen anzutreffenden zeitlichen Abgrenzungen (vgl. LÜSCHERs Abgrenzung, die sich allgemein auf institutionelle Regelungen bezieht) wird hier das 1. Staats-examen als Beginn der beruflichen Sozialisation im engeren Sinne festgelegt. Ab diesem Zeitpunkt findet Berufseinführung statt. In zumeist deklamatorischem Sinne werden erste und zweite Ausbildungsphase als Einheit betrachtet (bzw. sollten als solche betrachtet werden),¹⁾ faktisch allerdings sehen sie relativ unverbunden hintereinander und werden auch von den Beteiligten so gesehen. Als berufliche Sozialisation im weiteren Sinne würde also die Zeitspanne gelten, ab der typischerweise ein Wechsel in einen anderen Beruf nicht vorgesehen ist (etwa nach einem für verschiedene Studiengänge gemeinsamen Grundstudium (mit Zwischenprüfung), nach dem die Entscheidung für den Lehrerberuf "definitiv" fällt). Zu den Möglichkeiten mehr antizipatorischer Sozialisation sind auch die sporadischen Berufskontakte zu rechnen, wie sie in den Ausbildungsordnungen als "während des Studiums abzuleistende Praktika" (vgl. GAO (Bayern)) vorgesehen sind. Die dem Referendariat bzw. der Junglehrer-/Lehramtsanwärterzeit typischerweise folgenden Periode der Sozialisation im Beruf soll als

1) Vgl. dazu die Diskussion zur einphasigen Lehrerausbildung und weiterer Vorschläge zur engeren Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen.

lizenzierte Berufstätigkeit von der Periode der beruflichen Sozialisation im engeren Sinne ebenfalls der eindeutigen Begriffsverwendung willen abgehoben werden.

Die Periode der beruflichen Sozialisation läßt sich wiederum in Sozialisationsphasen unterteilen (im Schema die Phasen zwischen t_1 und $t_{1.1}$, ..., $t_{1.n}$ und t_2). Anzahl (Abgrenzung vs. Überlappung) und Besonderheiten dieser Phasen können in Phasenmodellen gefaßt werden. Ein besonderes Problem stellen die "drop outs" dar.¹⁾

Dem Verlaufsmodell entsprechend sind in der folgenden Übersicht empirische Untersuchungen zusammengestellt, wobei die horizontale Dimension die Zeitachse der beruflichen Sozialisation mit vor- und nachgelagerter Phase repräsentiert; in der vertikalen sind die Untersuchungen in chronologischer Folge ihres Erscheinungsjahres geordnet. Auf welche Phase sich die Daten der Untersuchungen jeweils beziehen, ist aus den Markierungen zu ersehen.

1) Angesichts der in den letzten Jahren zu beobachtenden Einstellungspraxis der Behörden (Überprüfung auf Verfassungstreue und fiskalisch bedingten Verknappung von Ausbildungs- und Planstellen) läßt sich der Terminus "drop out" nicht mehr unbefangen verwenden.

- 1) Paneluntersuchung: ca. 6 Monate
- 2) Quasi-Paneluntersuchung: Oberprimaner, Studienanfänger, fortgeschrittene Studenten an Pädagogischen Hochschulen u. Universitäten, Berufsvorbereitungsdienst
- 3) Die Publikation der Berichte über Längsschnittuntersuchungen der Konstanzer Projektgruppe sind für 1978 angekündigt.

3.3 Empirische Untersuchungen zur Berufssoziologie und beruflichen Sozialisation von Lehrern

Untersuchung	Berufswahl/ Studienfach- wahl	Studium (Päda- gogische Hoch- schule/Universität)	Berufseinfüh- rung (Referen- dariat/Vorbe- reitungsdiensst)	Beruf
KOB 1958				x (GL)
GAHLINGS/MOHRING 1961				x (VL, weiblich)
SCHUH 1962				x (VL)
KOB 1963				x (VL, GL, Eltern)
HILBIG 1963			x (VL)	
UNDEUTSCH 1964				
LÜSCHER 1965	x (Abiturienten)			x (GL, Schweiz)
KRATSCCH u.a. 1967				x (VL)
BECKER u.a. 1967				x (VL, RL, BH, Sozial- kunde)
TESCHNER 1968				x (GL, Sozialk.)
HORN 1968		x (PH-St.)		
NOELLE-NEUMANN/ SCHMIDTCHEN 1968	x (Primaner)			x (GL, Eltern)
MÜLLER 1968	x (Studierende an Einrichtungen des 2. Bildungsweges)			x (Lehrer, Berufsbe- reiter, Schweiz)
RAUH 1969		x (PH-St., Univ-St.)		
ACHINGER 1969				
SCHERER 1969				x (GL)
HITPASS 1970				x (VL)
LIEBHART 1970				

x-----x¹⁾ (Stud.-Ref.)

NITEMANN 1970	x (VL, RL, GL)
KOCH 1972	x (VL, RL, GL, qualitativ)
VONDERACH 1972	x (VL, RL, GL, qualitativ)
LANGGE-GARRITSEN 1972	x (VL, RL, GL, qualitativ)
MÜLLER-FOHRBRODT 1973	x (VL, RL, GL, qualitativ)
ZEIHER 1973	x (VL, RL, GL, qualitativ)
KUNTZ 1973	x (VL, RL, GL, qualitativ)
LEHMANN 1974	x (VL, RL, GL, qualitativ)
HOPF 1974	x (VL, RL, GL, qualitativ)
KUDERA/GRAESSNER 1974	x (VL, RL, GL, qualitativ)
CIOETTA 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
GÜKENBIEHL 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
HOLZAPFEL 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
INFRATEST 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
SUSTECK 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
WEISS 1975	x (VL, RL, GL, qualitativ)
BERGMANN u.a. 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
HEBEL 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
REICHWEIN 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
FRECH 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
PEISERT u.a. 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
HOLLING/BANNE 1976	x (VL, RL, GL, qualitativ)
FEND 1977	x (VL, RL, GL, qualitativ)
PELFER 1977	x (VL, RL, GL, qualitativ)
BONGARDT 1977	x (VL, RL, GL, qualitativ)
DANN u.a. 1978	x (VL, RL, GL, qualitativ)
MÜLLER-FOHRBRODT u.a. 1978	x (VL, RL, GL, qualitativ)

3.3.1 Zur Auswahl der empirischen Untersuchungen

In der Übersicht sind die wichtigsten empirischen Untersuchungen zum Themenkomplex "Berufswahl, Ausbildung und Beruf von Lehrern" aus der Bundesrepublik¹⁾ ohne Anspruch auf Vollständigkeit ausgewählt und in chronologischer Reihenfolge ihres Erscheinungsjahres aufgelistet. Wenn man unterstellt, daß - wie es in der Regel der Fall ist - zwischen Datenerhebung und Publikation im Minimum 2 - 3 Jahre vergehen, wäre jede Untersuchung mit einem entsprechenden time-lag zu versehen. Allerdings ist die Variationsbreite dieses time-lags beträchtlich: Bei den Berichten von FRECH, REICHWEIN und HEBEL beträgt diese Zeitspanne 6 Jahre (1970 - 1976).²⁾ Die Arbeit von HORN wurde bereits 1963 als Dissertation in Marburg eingereicht; das DIPF publizierte sie 1968 mit einem aktuellen Nachwort versehen als Bd. 4 der Studien zur Pädagogischen Psychologie.

Die Auswahl beschränkt sich auf Untersuchungen (Monographien)³⁾, die Berufswahl, Ausbildung und Beruf von Volksschul- und Gymnasiallehrern thematisieren. So fehlen beispielsweise alle Untersuchungen, die sich auf andere Gruppen von Lehrern beziehen, z.B. Berufsschul-, Gewerbe-, Handelslehrer⁴⁾ - auch Mittelschul- bzw. Realschullehrer sind nur berücksichtigt, sofern sie in einer Untersuchung neben wenigstens einer der beiden oben genannten mituntersucht wurden wie z.B. bei BECKER u.a. (1967).

1) Ausnahmen sind einige Studien aus der Schweiz: LÜSCHER 1965, RAUH 1969.

2) Zur Begründung, die Untersuchungsberichte trotz der relativ langen Zeit zwischen Datenerhebung und Veröffentlichung dennoch zu publizieren, führt REICHWEIN an, daß es wohl in der nächsten Zeit keine derartig aufwendige Untersuchung geben werde (vgl. REICHWEIN 1976, S. 14).

3) Eine Ausnahme ist die Untersuchung von LIEBHART (1970), die nur als Zeitschriftenaufsatz zugänglich ist.

4) LEMPERT 1962, HEIDBÜCHEL/ZINKE 1973, FAULSTICH-WIELAND 1976.

Bei aller sonst feststellbaren Heterogenität lassen sich doch einige Tendenzen und Schwerpunkte ausmachen. Die Untersuchungen bis Anfang der 70er Jahre standen mehr oder weniger deutlich unter dem allenthalben diskutierten Lehrermangel; daher rührt wohl auch die Betonung der beiden "Endpunkte": Berufswahl bzw. Studienfachwahl einerseits und ausgebildete Lehrer andererseits. Klärungsbedürftig schienen offensichtlich die Attraktivität des Lehrerberufs und die Reaktionen des potentiellen Nachwuchses, der für den Lehrerberuf gewonnen werden sollte. Die geringere Zahl von Untersuchungen in der Zeit von 1958 - 1969 ist natürlich auch auf die noch wenig ausgebaute Kapazität der Sozialwissenschaften und im besonderen der Soziologie dieser Zeitspanne zurückzuführen.¹⁾

3.3.2 Zu den in den Untersuchungen verwendeten Methoden

Befragungsmethoden als Datenerhebungsverfahren dominieren in der soziologischen Forschung.²⁾ So verwundert es nicht, daß praktisch alle hier herangezogenen Untersuchungen sich in der einen oder anderen Art auf "Verbalisierungen" stützen. Relativ unproblematische Handhabung und der Vorteil, den die Verwendung überwiegend anerkannter Instrumente bietet, leiten so den Zugang zu bestimmten Problemen und blenden syste-

1) Vgl. MANGOLD 1977, EDDING/HÜFNER 1975.

2) Vgl. die einleitenden Kommentare zu den jährlich erscheinenden Dokumentationsbänden "Empirische Sozialforschung" des Zentralinstituts für empirische Sozialforschung in Köln.

matisch bestimmte Aspekte aus.¹⁾ Damit ist als weitere Einschränkung in Kauf zu nehmen und zu berücksichtigen, daß die "Rekonstruktion" der beruflichen Sozialisation weitgehend auf der Ebene von Einstellungen verbleibt. Wie wenig konsistent der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten u.U. ist und welche ungelösten theoretischen und methodischen Probleme der Einstellungsforschung noch existieren, hat erst kürzlich MEINEFELD (1977) herausgearbeitet.

Eine Durchsicht der Einstellungsuntersuchungen bei Lehrern fördert zudem das erstaunliche Phänomen zutage, daß bisher kaum jemals Einstellungen von Lehrern im gleichen Zuge mit Einstellungen anderer Berufsinhaber untersucht wurden.²⁾ Vergleiche werden vornehmlich zwischen verschiedenen Lehrergruppen angestellt.³⁾

Wenn man einen strengen methodischen Maßstab anlegt und Aussagen über Verlauf und Effekte von Sozialisation nur auf der Basis von Längsschnittuntersuchungen (panel) als hinreichend verlässlich erachtet, so finden sich in diesem Sinne "echte" Sozialisationsuntersuchungen nur in verhältnismäßig kleiner Zahl. Auch unter diesem Gesichtspunkt stellt obige Auswahl an Untersuchungen keine Ausnahme dar. Lediglich eine der abgeschlossenen Arbeiten (LIEBHART 1970) ist als Panel-Untersuchung durchgeführt worden. Die aus dem Projekt "Lehrereinstellungen" des Zentrums I Bildungsforschung an der Universität Konstanz hervorgegangenen Publikationen (KOCH 1972, MÜLLER-FOHRBRODT 1973, CLOETTA 1975)

-
- 1) Als Beispiel dafür wie der Zugang zu einem Problem weitgehend von der favorisierten Methode bestimmt wird, kann der Versuch einer Konstanzer Projektgruppe gelten, den ökologischen Ansatz auf die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen anzuwenden. Nach der Diskussion von vier verschiedenen methodischen Zugängen fällt die Wahl auf den Sektor, der sich als Schnittpunkt zwischen Sozialisation als Merkmalsträger und subjektiv wahrgenommener Umwelt ergibt, da sich hier als Vorteil die Möglichkeit der Konstruktion von Tests bietet (vgl. DANN u.a. 1975, S. 21 f.).
 - 2) Eine Ausnahme stellt die Untersuchung der "Daseinsvorstellungen von Akademikern" (PEISERT u.a. 1976) dar.
 - 3) Als Unterscheidungskriterien werden herangezogen: Schulart, Alter, Region, Geschlecht u.a.

basieren noch auf Querschnittserhebungen, die wie Panel-Daten interpretiert wurden (Quasi-Panel)¹⁾; inzwischen ist das Projekt - wie von Beginn an konzipiert - als Panel weitergeführt worden und soll abschließend 1978 publiziert werden (DANN u.a. 1978, MÜLLER-FOHRBRODT 1978).

Das Problem der Repräsentativität und damit das der Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse stellt sich bei jeder Untersuchung auf der Basis von Daten einer Stichprobe. Alle hier angeführten Untersuchungen sind davon tangiert, schon aufgrund der zuweilen geringen Fallzahlen, die in die Analyse eingehen. Manche Autoren deklarieren deshalb ihre Untersuchung als "pilot study". Besonders gravierend stellt es sich für jene, die postalische Befragung anwenden (z.B. SCHEFER 1969, HOPF 1974, BONGARDT 1977). Bei diesen Untersuchungen fällt ins Gewicht, daß - sicher auch aus forschungsökonomischen Gründen - nicht in ausreichendem Maße der Rücklaufausfall kontrolliert werden konnte bzw. zu schnell die Unbedenklichkeit der Ausfälle attestiert wird.

1) Laut wissenschaftlichem Arbeitsbericht des Sonderforschungsbereichs 23, S. 84 f. (Konstanz) und Mitteilungen von Projektmitarbeitern bestätigen die bisher vorliegenden Auswertungen der Panel-Daten die Ergebnisse des Quasi-panels. Nach Auffassung von Projektmitarbeitern zeigt der Vergleich, daß Quasi-Längsschnitte mit gründlicher Kontrolle der relevanten Faktoren bei bedeutend geringerem Aufwand fast ebenso verlässliche Ergebnisse bringen. Im übrigen werfen Längsschnittsuntersuchungen neue schwer zu bewältigende methodische Probleme wie etwa "Panelmortalität" und "Testungseffekte" auf. HELMREICH (1977) diskutiert anhand von Beispielen aus dem Konstanzer Projekt methodologische Probleme, die sich bei der Auswertung von Längsschnittdaten ergeben können und verweist auf die Bedingungen, unter denen Längsschnittsuntersuchungen sinnvoll und praktikabel sind.

Bezüglich der verwendeten statistischen Auswertungsverfahren reicht die Bandbreite vom Vergleich der Antworthäufigkeiten bis zur Faktorenanalyse; gerade die mathematisch-statistisch ausgefeiltesten Methoden stellen hohe Ansprüche an das Datenmeßniveau, die auch dort nicht immer erfüllt werden, wo derartige Verfahren Anwendung finden. Zudem befindet sich zuweilen die Interpretation nicht auf derselben "Höhe" wie die statistischen Auswertungsverfahren. Es bleibt z.B. unbefriedigend, wenn die extrahierten Faktoren lediglich durchnummeriert werden (SCHEFER 1969), sie also intern offensichtlich derartig heterogen sind, daß ihre inhaltliche Bedeutung nur durch Einzelrückgriff auf die dort enthaltenen Variablen verständlich wird und damit die eigentlich mittels Faktorenanalyse angestrebte Variablen- und Datenkomplexitätsreduktion nur unvollkommen gelingt.

Schon fast in den Übergangsbereich zu den einzelnen Fragestellungen von Untersuchungen gehört es, wenn das weitgehende Fehlen relevanter Faktoren zu konstatieren ist: Regionale Unterschiede der Ausbildungsorganisation und des politischen Klimas in einem immerhin auf dem Kulturföderalismus der Bundesländer aufbauenden staatlichen Ausbildungswesen werden systematisch nur in der Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin (FRECH 1976, HEBEL 1976, REICHWEIN 1976) berücksichtigt.

4 Berufssoziologie des Lehrers: Merkmale und Entwicklung der Zielposition

4.1 Der soziale Status von Lehrern

4.1.1 Die Entstehung einer eigenen Berufsposition "Lehrer"

Der Beruf des Lehrers als eigenständige Berufsposition ist verhältnismäßig jung.¹⁾ In der vorindustriellen Gesellschaft wurde der Großteil der tradierbaren Erfahrungen eher durch tätigen Nachvollzug dem durch systematische Ausbildung erworben. Erst im Zusammenhang mit der industriellen Revolution und den gesellschaftlichen Umbrüchen in ihrem Gefolge, der sich beschleunigenden Arbeitsteilung und der Auslagerung immer weiterer Funktionen aus dem Familienverband wurde eine eigenständige Berufsposition für die Vermittlung von Kenntnissen und Werthaltungen notwendig. Historisch reicht die Entstehung der Position des Gymnasiallehrers gegenüber der des Volksschullehrers weiter zurück und knüpft an die Gelehrtenschulen des Mittelalters an, die propädeutische Funktion für das Studium an Hochschulen hatte und für die Ausbildung von Funktionseliten in Kirche und an Fürstenhöfen eingerichtet waren.²⁾ Die Notwendigkeit der Elementarbildung für das "niedere Volk" ergab sich dagegen erst verhältnismäßig spät mit dem Aufkommen des Merkantilismus und dem Übergang zur Industrialisierung.³⁾ Die Rekrutierung für die beiden prestigemäßig weit auseinanderliegenden Positionen erfolgte entsprechend unterschiedlich. Der Einfluß der Kirche war in den

1) Zur Position des "Schulmeisters" im Mittelalter vgl. COMBE 1971, S. 79 f.

2) Vgl. PAULSEN 1919, 1921; GROOTHOFF 1972 (2. Kap.: Zur Geschichte des professionellen Erziehers und Lehrers, S. 68 - 121.

3) Der Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung ist ganz eindeutig bei der Errichtung der "Realschulen", die für die in immer breiterem Maße als notwendig erachteten mittleren, unmittelbar anwendbaren technischen und kaufmännischen Qualifikationen zu sorgen hatten (vgl. dazu LESCHINSKY/ROEDER 1976).

Anfängen der Volksbildung dominierend, und die zunehmend selbstbewußter auftretenden Volksschullehrer kämpften zunächst um die berufliche Emanzipation, d.h. um die Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses auf die Schule.

Erst nachdem der Kampf gegen den kirchlichen Einfluß auf das Geschehen in der Schule sichtbare Erfolge zeitigte - Auseinandersetzungen diesbezüglicher Art zogen sich bis in die Nachkriegszeit hin (vgl. JASPER 1976) - stellten sich auch Teilerfolge ein, die ein anderes Anliegen der Volksschullehrerschaft betrafen, nämlich die Vereinheitlichung der gesamten Lehrerschaft, d.h. Angleichung in Ausbildung und Besoldung mit den Gymnasiallehrern. Forderungen diesen Inhalts bestehen eigentlich seit es Organisationen gibt, die die Interessen der Volksschullehrer vertreten. Sie wurden am vehementesten in der Zeit der Weimarer Republik erhoben und stießen bei den Interessenvertretern der Gymnasiallehrer (insbesondere dem Philologenverband) auf erbitterten Widerstand.¹⁾

Inzwischen hat die Volksschullehrerschaft einen "kollektiven Statuswechsel" vollzogen, der über die schrittweise Akademisierung der Ausbildung und Angleichung an das Besoldungsniveau der Gymnasiallehrer bis kurz vor die seit langem geforderte völlige Gleichstellung aller Lehrer geführt hat. Gefördert wurde diese Entwicklung zweifellos durch die starke Stellung der Volksschullehrerverbände, die sich aus dem permanenten Lehrermangel, aus der Bildungsexpansion des vergangenen Jahrzehnts und die in Angriff genommenen Reformen (Einrichtung von Gesamtschulen) ergab. Vorläufigen Abschluß findet die Entwicklung einer Neustrukturierung der gesamten Lehrerschaft in den "Frankenthaler Beschlüssen" der Kultusminister der Bundesländer und in der Verabschiedung des "Bildungsgesamtplans" (1973) mit der zumindest prinzipiellen Übereinkunft der Einführung

1) Vgl. STÖHR 1973, MORELL 1973, HEINEMANN 1977.

des sogenannten "Stufenlehrers".¹⁾ Die gegenwärtige bildungspolitische Entwicklung entfernt sich z.T. wieder von diesem mühsam erreichten Kompromiß, der in dieser Form heute sicherlich nicht mehr zustande kommen würde.

4.1.2 Zum Sozialprestige von Lehrern

Nahezu jeder macht im Laufe seines Lebens Erfahrungen mit Lehrern. Daß es nicht unbedingt immer erfreuliche sind, wird deutlich z.B. in der Untersuchung von STRZELEWICZ u.a. (1973), wonach "etwa jeder zweite Erwachsene in Westdeutschland den Begriff Schule mit mehr oder weniger bewußten Empfindungen persönlich erlittenen Unrechts assoziiert" (S. 198, S. 69 f.). Dies mag eine der Ursachen für bestehende und immer wieder reproduzierte Stereotype vom Beruf des Lehrers sein; andere werden an der beruflichen Funktion und der schulischen Situation festgemacht.²⁾

ADORNO (1965) trägt in seinem Aufsatz "Tabus über den Lehrerberuf" einige Erklärungsansätze zusammen. Bei Stereotypisierung handelt es sich unter anderem - psychoanalytisch gesehen - um Übertragungsvergänge; der Umgang mit Kindern, also mit "Unreifen", wird in der gesellschaftlichen Einschätzung auf den Beruf und seine Inhaber selbst übertragen, aus ihr resultiert eine gewisse Geringschätzung und der Eindruck eines nicht ganz vollwertigen Berufes. Die

1) Auf die unterschiedlichen Regelungen seither soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Neben den Verbandszeitschriften der GEW und des Philologenverbandes und anderer Lehrerverbände bringt WEISS 1976 einen Überblick über den aktuellen Stand der Gesetzgebung zur Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern.

2) Eine ausführliche Diskussion der verschiedenen Komponenten und möglichen Zusammenhänge findet sich bei BRINKMANN 1976, S. 97 ff.

Tätigkeit des Lehrers hat intermediären Charakter, das "Arbeitsprodukt" ist ökonomisch nicht verwertbar; so betonen manche Vorurteilsdimensionen die Überflüssigkeit der Lehrarbeit, jedenfalls in speziellen Formen, denn Erziehung und Wissensvermittlung geschehe schließlich fast überall und ohne daß dafür eine besondere Qualifikation durch eine Ausbildung erworben werden müsse. Die Kette von Stereotypen reicht von Charaktereigenschaften über Fähigkeiten bis hin zur Postulierung hoher moralischer Ideale. Letztere bilden gewissermaßen das Pendant zu etlichen eher negativen Einschätzungen. Im übrigen hat die pädagogische Literatur mit immer wiederkehrenden Konstruktionen vom "idealen Lehrer" nicht unwesentlich dazu beigetragen, daß sich erst relativ spät eine realistische Betrachtungsweise der Arbeit von Lehrern abzuzeichnen beginnt.

Die außerordentliche Entwicklung, die der Beruf des Volksschullehrers innerhalb eines Jahrhunderts durchlaufen hat - wahrscheinlich ist kein anderer Beruf zu finden, der eine derartige Aufwertung im Laufe einer so kurzen Zeitspanne erfahren hat¹⁾ - war ständig mit Befürchtungen seitens der Gymnasiallehrer verbunden, dadurch selbst Sozialprestige einzubüßen. In der Öffentlichkeit wird Lehrern verschiedener Schularten trotz funktionaler und besoldungsmäßiger Angleichung immer noch ein deutlich unterschiedliches Prestige zugemessen.

Das Sozialprestige von Lehrern läßt sich aus einer Reihe von Schichtungsuntersuchungen ablesen, in denen Lehrer verschiedener Schularten in Beziehung gesetzt werden zu anderen Berufen. In der Untersuchung von BOLTE (1959) waren 38 Berufe dem Rang ihrer Wertschätzung zu ordnen. An die erste Stelle wurde der Professor gesetzt, es folgten Arzt, Fabrikdirektor, Regierungsrat, Studienrat, Elektroingenieur, Gutsbesitzer, Pfarrer; auf Platz 9 wurde durchschnittlich der Volksschullehrer eingeordnet.

1) In der Folge technischer und organisatorischer Innovationen entstanden Tätigkeitsfelder und Berufe sollten aus verschiedenen Gründen nicht zum Vergleich herangezogen werden.

Prestigeabstufungen bei jeweils 70 ausgewählten Männer- und Frauenberufen haben im Jahre 1962 KLEINING und MOORE (1968) untersucht. Unter den Männerberufen nimmt der Studienrat Rang 14, der Volksschullehrer Rang 29 ein; unter den Frauenberufen rangiert die Studienrätin auf Platz 10, die Volksschullehrerin auf Platz 16. Daß die Lehrerinnen höher in der Prestigerangreihe eingereiht sind, kann als Ausdruck der insgesamt für Frauen weniger zahlreichen höheren Berufspositionen interpretiert werden, keineswegs aber als Prestigevorsprung gegenüber ihren jeweiligen männlichen Kollegen.

Ein Übersichtsschema zur "Prestigelage ausgewählter Berufspositionen nach Untersuchungen in der BRD" hat BOLTE (1970, S. 160) zusammengestellt. Innerhalb des für Männerberufe 8 Gruppen umfassenden Schemas¹⁾ ist der Studienrat zusammen mit den "sonstigen akademischen Berufen", die nicht in die Kategorie der "Spitzenpositionen" fallen, in die zweite Kategorie ("Obergruppe") eingeordnet; Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen werden der dritten (bzw. 2., vgl. Fußnote 1) Kategorie, der "oberen Mittelgruppe" zugeschlagen. Nicht so sehr die Zuordnung zu zwei verschiedenen Gruppen ist dabei das Auffallende, sondern daß zwischen den beiden Gruppen so etwas wie eine "qualitative" Barriere eingezogen ist. Die "Obere Mittelgruppe" fungiert als oberste Kategorie der darunter angesiedelten weiteren 3 Mittelgruppen, in denen alle übrigen Berufe enthalten sind mit Ausnahme von Berufen wie "Hilfsarbeiter", "Landarbeiter", "Straßenreiniger", "ungelernte Arbeiterinnen", "Reinemachefrauen", die in der Kategorie "Endpositionen" zusammengefaßt sind.

1) Für die Frauenberufe reduziert sich die Zahl der Kategorien auf 7, da die beiden ersten ("Spitzenpositionen" und "Obergruppe") zusammengefaßt werden.

Eine neuere Untersuchung (GLAGOW/ERBSLÖH 1976), die als Repräsentativbefragung¹⁾ für die BRD ein umfassendes "Fremdbild" des deutschen Lehrers zeichnen will, deckt drei Fragenkomplexe ab: Wertschätzung des Berufsstandes, Aufgabenspektrum und Selbständigkeit in der Berufsausübung. Neben der Reproduktion vieler bekannter Stereotypen läßt sich als Ergebnis zusammenfassen: Lehrer (allgemein) werden im großen und ganzen recht positiv charakterisiert. Die vermuteten positiven Eigenschaften überwiegen (75 %) gegenüber negativen (25 %), und die mutmaßlichen Lehrereigenschaften kommen den erwünschten recht nahe.

Im Vergleich mit anderen Berufen und im Vergleich zwischen "dem Volksschullehrer" und "dem Gymnasiallehrer" ergibt sich in etwa das gleiche Bild wie wir es aus älteren Berufsprestigeuntersuchungen kennen: Unter den 10 vorgegebenen Berufen, die von den Befragten ihrem Prestige nach in eine Reihenfolge zu bringen waren, nimmt der Gymnasiallehrer hinter dem Arzt und dem Rechtsanwalt den dritten Platz ein; dem Volks- bzw. Hauptschullehrer wird durchschnittlich der sechste Rangplatz zugeteilt (vgl. S. 63).²⁾

Alle dergleichen Untersuchungen sind mit vielfältigen methodischen Problemen belastet und müssen mit größter Vorsicht interpretiert werden. Nicht zuletzt spielen semantische Faktoren eine Rolle. Beispielsweise dürfte in der Vorgabe die mit dem Titel "Studienrat" sich verbindenden Assoziationen gegenüber der weitaus technischer klingenden Bezeichnung "Gymnasiallehrer" oder gar gegenüber reinen Funktionsbezeichnungen wie "Sekundarstufenlehrer" zur Höhereinstufung beitragen.

1) Die Stichprobengröße war 1000; ein geringer Teil der Befragten war selbst Lehrer (ca. 20); Erhebungszeitraum: Herbst 1975.

2) Der Untersuchung von GLAGOW/ERBSLÖH sind aber gerade in diesem Punkt methodische Mängel anzulasten: Bei der Auswahl der Vergleichsberufe - neben den erwähnten noch: "Unternehmer", "Pfarrer", "Kommissar", "Kapitän", "Amtmann" und "Hauptmann" - handelt es sich überwiegend um wenig prägnante Berufsbezeichnungen, was sich im übrigen an der sehr hohen Streuung für einzelne Berufe bemerkbar macht (vgl. S. 61).

Die Einstufungen nach dem Berufsprestige zeigen insgesamt noch relativ starke Differenzen zwischen Gymnasial- und Volksschullehrern. In der Nachkriegszeit bis heute sich vollziehende Angleichungsprozesse (Akademisierung der Ausbildung, Referendariat für alle Arten von Lehrern, Besoldung) werden erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung in Prestigeeinstufungen wirksam werden.

4.2 Zum sozialen Selbstverständnis von Lehrern

4.2.1 Das soziale Selbstbild

Eine der allenthalben anzutreffenden Klagen von Lehrern betrifft ihre eigene Stellung in der Gesellschaft, genauer: die Vermutung, wie ihr Beruf durch die "Gesellschaft" eingeschätzt werde. Das soziale Selbstbild wird dabei bestimmt von den Klagen über die zu geringe Achtung, die Lehrern entgegengebracht werden, der Beruf des Lehrers nehme nicht die ihm eigentlich zustehende Stellung unter den Berufen ein, was sich schließlich auf die Berufsarbeit auswirke: Eltern erkennen nicht die Leistungen der Lehrer in adäquater Weise an, sondern konfrontieren sie mit immer neuen unrealistischen Forderungen, die letzten Endes darauf hinausliefen, ihr Kind in besonderer Weise voranzubringen. Die Geringschätzung habe schließlich auch den Effekt, daß die Schüler selbst diese Einschätzung übernehmen und dadurch die Arbeit in der Schule erschweren. Endlich werde durch das zu geringe soziale Prestige verhindert, daß berechnete Forderungen der Lehrerschaft von der Öffentlichkeit ernst genommen werden.

Einige Untersuchungen sind der Frage nachgegangen, ob zwischen der tatsächlichen gesellschaftlichen Einschätzung und der Vermutung seitens der Lehrer eine Diskrepanz besteht und kommen zu dem Ergebnis, daß Lehrer ihr gesellschaftliches Prestige stark unterschätzen. KRATTSCH/VATHKE/BERTLEIN (1967) ließen Volksschullehrer anhand der von BOLTE (1958) entwickelten Rangskala die vermutete öffentliche Einschätzung ihres Berufes angeben. Nur 25,8 % der niedersächsischen bzw. 30,0 % der nordbadischen Stichprobe meinten, daß ihr Beruf von der Öffentlichkeit unter den 7 Spitzenberufen einge- gereiht würde, während 81,6 % der Volksschullehrer ihren Beruf dieser Gruppe zuordnen würde. Die Öffentlichkeit stuft den Beruf des Volksschullehrers erheblich niedriger ein, als es die Ergebnisse bei BOLTE tatsächlich ergaben, nämlich noch unterhalb des Textilkaufmanns, vermuteten sogar 24,8 % bzw. 21,6 % der Befragten.

In der Untersuchung von GAHRLINGS (1961) ergab sich ein Prozentsatz von 55,8 der ledigen Lehrerinnen, die von der Annahme ausgehen, ihr Beruf werde in der Öffentlichkeit negativ eingeschätzt (S. 268). Im Unterschied dazu bezeichneten die befragten Abiturienten in der Untersuchung von UNDEUTSCH (1964) die Aussage, Volksschullehrer würden oft nicht ernst genommen unter anderen vorgegebenen Statements als die am wenigsten zutreffende (S. 86).

Während sich die Klage über gesellschaftliche Fehleinschätzung des Berufs bei Volksschullehrern von der noch nicht erreichten Höhe des Sozialprestiges, das dem Beruf eigentlich zustünde, gespeist wird, sind entsprechende Vorstellungen bei Gymnasiallehrern eher von Deklassierungsbefürchtungen geprägt. Der kollektive Aufstieg der Volksschullehrer wird als Bedrohung des eigenen herausgehobenen Prestigerangs betrachtet, die mit allgemeinen gesellschaftlichen Nivellierungstendenzen in Zusammenhang gebracht wird. So stimmten

dem Statement, der Gymnasiallehrer habe heute zu Unrecht ein geringeres Ansehen als vor etwa 40 Jahren, 70 % der befragten Gymnasiallehrer in der Untersuchung von SCHEFER (1969, S. 48) zu.

4.2.2 Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein von Lehrern

Es dürfte wenige Berufe neben dem des Lehrers geben, die in vergleichbarem Ausmaß und vergleichbarer Kontinuität das Interesse von Sozialwissenschaftlern für das gesellschaftliche und politische Bewußtsein der Inhaber auf sich gezogen hätten. Ein Grund mag darin zu suchen sein, daß Lehrer - via Sozialisationszirkel - für die Reproduktion sozialer Ungleichheit mitverantwortlich gemacht werden¹⁾ (vgl. ROLFF 1969, HURRELMANN 1975). Damit liegt die Vermutung nahe, daß es von entscheidender Bedeutung ist, welches Bewußtsein Erzieher haben, wenn es darum geht, bestehende Strukturen zu verändern bzw. die Reproduktion

1) Dies kann weder dem einzelnen Lehrer qua Person zum "Vorwurf" gemacht werden, noch ist damit das Bildungswesen schlicht als bloße Agentur herrschender (kapitalistischer) Interessen zu betrachten. Der Zusammenhang ist komplexer und vermittelter: "Das Erziehungssystem erfüllt die Funktion der Reproduktion der Sozialstruktur letztlich paradoxerweise nicht, obwohl, sondern weil es sich in unseren Gesellschaften in (einem) Zustand der relativen Autonomie gegenüber anderen wichtigen gesellschaftlichen Teilsystemen befindet " (HURRELMANN 1975, S. 140). Auf dieses Paradox hingewiesen zu haben ist insbesondere das Verdienst von BOURDIEU und PASSERON (1971).

sozialer Strukturen zu erklären. Hier wird als Prämisse die Wirksamkeit erzieherischen Handelns unterstellt (während in anderen Zusammenhängen gerade von der gegenteiligen Annahme ausgegangen wird). Besonders relevant werden natürlich Vorstellungen von gesellschaftlichen Zusammenhängen, wenn sie nicht nur nebenbei in den Unterricht einfließen, wie das bei den meisten Schulfächern der Fall sein mag, sondern explizit Gegenstand des Unterrichts selbst werden. Wenn bei den Lehrern selbst, die Sozialkunde unterrichten, inadäquate Vorstellungen über gesellschaftliche und politische Strukturen diagnostiziert werden, muß man damit rechnen, daß auch bei den Schülern der Sache unangemessene Vorstellungen anzutreffen sind.

Dies ist der Hintergrund der Untersuchungen von BECKER u.a. (1967) und TESCHNER (1968), die Sozialkundelehrern "harmonistische Vorstellungen" von der Gesellschaft und eine im Grunde apolitische Grundeinstellung bescheinigen.

Wenn schon Sozialkundelehrer (wobei man berücksichtigen muß, daß wenige speziell dafür ausgebildet wurden, wie in der Untersuchung von BECKER u.a. 1967) festgestellt wurde) gesellschaftlichen Harmonievorstellungen anhängen und Gemeinwohl- und Gemeinschaftsbegriffe selten problematisieren, dürfte ein aufgeklärtes gesellschaftliches Bewußtsein bei Lehrern anderer Fächer ebenso wenig vorhanden sein.

So verwundert es nicht, wenn auch in den neuen Untersuchungen ähnliche Bewußtseinsstrukturen sowohl bei Volksschul- als auch bei Gymnasiallehrern festgestellt werden. Unter den von ZEIHNER (1973) befragten Studienräten äußerten nicht einmal 8 % eine egalitäre Haltung, die also eine Förderung aller Schüler der Auslese weniger begabter vorziehen würde. Begabung wird noch immer als "erbliches Merk-

mal gehobener Gesellschaftsschichten" (S. 32) interpretiert. Sozialdarwinistische Vorstellungen unterliegen der Erklärung gesellschaftlicher Prozesse (SCHEFER 1969, S. 94 ff.) und gehen Hand in Hand mit sozialharmonistischen Bildern von der Gesellschaft, in denen Leistung, Erfolg und sozialer Aufstieg personalisiert, soziale Konflikte individualisiert und auf moralische Kategorien reduziert werden. Weitere Elemente eines aus verschiedenen empirischen Untersuchungen zu rekonstruierenden Gesellschaftsbildes von Lehrern sind: Statik des Gesellschaftsbildes, eher Partnerschaft und Kompromißbereitschaft als Durchhalten von Konflikten und Vertretung eigener Interessen. Dies äußert sich auch in der häufig idealistischen Einschätzung der Gewerkschaften und Interessenverbände und den wenig realistischen Vorstellungen von der Arbeitswelt (LEHMANN 1973, VONDERACH 1972).

Der Stellenwert des Gesellschaftsbildes für die Arbeit in der Schule wurde weiter oben schon angedeutet. Bei SCHWONKE (1973, zuerst 1966) finden wir nun die klassische Form der Argumentation. Er geht davon aus, daß der Lehrer in besonderem Maße Intra-Rollen-Konflikten ausgesetzt ist. Die verschiedenen Bezugsgruppen, die diesen Rollenkonflikt mit ihren weitgehend divergierenden Erwartungen verursachen, sind andererseits nicht in der Lage, von den Erwartungen abweichendes Verhalten wirksam zu sanktionieren, da sie sich gegenseitig blockieren. So entsteht für Lehrer die Möglichkeit, ihr Handeln an der "pädagogischen Selbstrolle" auszurichten. "Dem Lehrer werden so unterschiedliche, sich teilweise widersprechende Erwartungen entgegengebracht, daß er sich an ihnen gar nicht richten kann, selbst wenn er wollte" (SCHWONKE 1973, S. 322). Daraus ergibt sich die Situation, daß die Entscheidung, "in welcher Richtung die Erziehungsbemühungen in der Schule integriert werden sollen, beim einzelnen Lehrer liegt" (S. 323). Diese Entscheidung wiederum ist in erster Linie abhängig vom Ge-

sellschaftsbild des Lehrers.

Was nun die Erklärung der Entstehung des Gesellschaftsbildes angeht, so sieht SCHWONKE im wesentlichen vier Faktoren:

- "1. Das Elternhaus und über das Elternhaus die Soziale Schicht, aus welcher der Lehrer kommt,
2. die Schule oder die Schulen, die der Lehrer durchlaufen hat,
3. und aus guten Gründen gesondert genannt die Pädagogische Hochschule und in ihrem Rahmen die Erziehungswissenschaften,
4. die soziale Situation, in die der Lehrer von Berufs wegen gestellt ist" (S. 323).

Der Faktor "Schicht" wirke im allgemeinen dahingehend, daß das Bewußtsein von mittelständischen Normen und Vorstellungen geprägt sei; besonders komme dies bei weiblichen Studierenden der Pädagogischen Hochschulen zum Tragen, da diese signifikant häufiger aus der mittleren oder Oberschicht stammten (Gesellschaftsbild der Tochter aus bürgerlichem Hause), in dem die volle Realität der Gesellschaft nicht vorkomme (vgl. S. 325) - man müßte ergänzen, so wenig wie bei Studierenden aus anderen sozialen Schichten! Bei männlichen Studierenden verläuft die Argumentation im allgemeinen folgendermaßen: Entweder sie stammen ebenfalls aus Mittelschichten oder aber sie sind Aufsteiger und deshalb geneigt, sich in besonderem Maße Mittelschichtnormen und -verhaltensweisen anzupassen, womit Mittelschichtorientierung in jedem Falle zu erwarten ist. Wie wenig allerdings tatsächlich über Wirkungsweise und Vermittlung schichtspezifischer Verhaltensweisen in Sozialisationsprozessen bekannt ist (vgl. Diskussion der Forschungstendenzen in der Sozialisationsforschung) wird durch solche einfachen Erklärungsmuster eher verdeckt.

Sofern das gesellschaftliche und politische Bewußtsein von Lehrern empirisch untersucht wurde, handelte es sich um punktuelle Bestandsaufnahmen, wobei allenfalls Unterschiede zwischen Lehrern verschiedener Schularten, unterschiedlichen Alters oder Geschlechts festzustellen waren.

Nun liegt der Gedanke nicht allzufern, daß Bewußtsein durchaus auch Veränderungsprozessen unterworfen sein dürfte. Die Unterschiede im Grad der Progressivität bzw. des Konservatismus zwischen jüngeren und älteren Gymnasiallehrern (vgl. z.B. SCHEFER 1969) legten als erklärende Variable das "Alter" nahe. So plausibel dies erscheint - zumal es common-sense-Erklärungen entspricht - aus der angegebenen Untersuchung selbst ist es nicht eindeutig zu belegen. Zumindest läßt sich kaum etwas darüber sagen, welcher Anteil dem "Älterwerden" und welcher veränderten Ausbildungs- oder veränderten allgemeinen gesellschaftlich-politischen Bedingungen zuzuschreiben wäre.

Eine neuere Untersuchung (HOPF 1974) suggeriert von der Titelformulierung her ("Leherbewußtsein im Wandel") Veränderungsprozesse zu untersuchen. Dennoch handelt es dabei um eine Untersuchung, die der ganzen Anlage nach kaum etwas über Bewußtseinsveränderungen aussagen kann. HOPF geht von der Vermutung aus, "daß bei den Beteiligten der Studienjahre 1967 bis 1970 gesellschaftspolitische Reflexionen und politische Lernprozesse ausgelöst worden sind" und ~~war~~ **zwar** Bewußtseinsveränderungen im Sinne emanzipatorischen Lernens, die eine "tendenziell veränderte politische Orientierung implizieren" (S. 51 f.).

Mittels schriftlicher Befragung wurden Einstellungen (108 Statements mit 7-stufigem Antwortmodus) und sozialstatisti-

sche Daten von Junglehrern erhoben, die sich 1970 an hessischen Ausbildungsseminaren in ihrer 2. Ausbildungsphase befanden und während der "Streiksemester" in Gießen und Frankfurt studiert hatten. Die untersuchten Einstellungsaspekte umfassen sechs Bereiche: traditionelles Politikverständnis, Beamtentum, Verhältnis Kirche-Schule-Staat, ökonomische und politische Entfremdung und gewerkschaftliche Orientierung. Von den in die Zufallsstichprobe fallenden 1980 Junglehrer schickten 675 - bei einmaliger Mahnaktion - den Fragebogen zurück. Mit 34 % ist die Rücklaufquote außergewöhnlich niedrig. Nach Vergleich der Merkmalsverteilung mit der anderer Stichproben und amtlicher statistischer Angaben schließt HOPF dennoch auf Repräsentanz seiner Daten. Die z.T. recht hohen Zustimmungs- bzw. Ablehnungsquoten (bis über 90 %) bei bestimmten Statements deuten jedoch auf einen bias hin, der u.U. auf den Fragebogenausfall von 66 % zurückzuführen ist. Den Typus des Junglehrers, der sich aus der Untersuchung ergibt, hat CLOETTA in einer Rezension¹⁾ der Arbeit von HOPF konstruiert: "Es sind dies junge Lehrer, die links von der SPD stehende Parteien gewählt haben, die als Student in einer Hochschulgruppe tätig waren, die männlichen Geschlechts und konfessionslos sind, sich als bewußte Atheisten bezeichnen, die der GEW angehören und die sich in ihrem Kollegium nicht wohl fühlen" (S. 637 f.). Daß es sich damit kaum um den Typus des Junglehrers - nicht einmal den Hessens - handelt, dürfte evident sein.

1) Vgl. Zeitschrift für Pädagogik 1975, H. 4.

Nicht die Einstellung von Lehrern insgesamt, sondern speziell die von "Grund- und Hauptschullehrern zu sozio-ökonomischen Formationen in der BRD" hat die Untersuchung von LEHMANN (1974) zum Thema. Die Ergebnisse basieren auf 206 auswertbaren Fragebogen (Rücklaufquote: 60 %) die neun Komplexe zum Syndrom Arbeitswelt umfaßten (4 bis 7 Statements je Komplex, 7stufige Likert-Skala). Ergänzt wurde die Befragung durch 44 Intensiv-Interviews. Die Auswertung erfolgte nach drei unabhängigen Variablen: Alter (jünger als 30, älter als 41 Jahre), Geschlecht und Region (ein eher ländlich strukturierter Schulbezirk (Landkreis), ein städtisch strukturierter). Die Ergebnisse bestätigen die aus anderen thematisch ähnlich gelagerten Untersuchungen bekannten Zusammenhänge, nach denen jüngere Lehrer "progressiver" als ältere eingestellt sind; die beiden anderen unabhängigen Variablen erbrachten kaum signifikante Unterschiede. Zusammenfassen schreibt LEHMANN: "Die Einstellungen der Lehrer über 41 Jahre sind in vielen Belangen durch sozialharmonisierende Interpretationsmuster gekennzeichnet. Gleichzeitig ist ein deutlicher Hang zu kulturpessimistischen und resignativen Topoi vorhanden, die sich besonders um die Einschätzung der Arbeitsmoral und der Freizeitproblematik kristallisieren. Dazu fügt sich die Neigung, die Widersprüche in unserer Gesellschaft auf die personale Ebene zu verrechnen und die ökonomischen Bedingungen zu unterschätzen oder gar zu negieren. Jedenfalls ist bei dieser Gruppe von Lehrern die Diskrepanz zwischen subjektiver Einschätzung der Gesellschaft und deren objektiver Realität am eklatantesten" (S. 205). Zwar sei den Betroffenen dies nicht als individuelles Versagen vorzuwerfen, jedoch - so heißt es zwei Seiten später - "kein Lehrer kann aus seiner persönlichen Verant-

wortung für seine Einstellungen und Handlungen entlassen werden. Heute ist zunehmend die Möglichkeit gegeben, objektive Gesellschaftsanalysen aufzuarbeiten und in der Praxis umzusetzen. Deshalb läßt sich aus der Neigung oder an der Weigerung, sie zu rezipieren, in Zukunft vielleicht deutlicher das herrschende Bewußtsein ablesen, als an den Einstellungen selbst" (S. 207).

So deutlich wie in diesen abschließenden Bemerkungen wird in keiner der anderen Untersuchungen zum gesellschaftlichen und politischen Bewußtsein von Lehrern der Hintergrund deutlich, von dem etliche dieser Untersuchungen bestimmt sind: Das Bewußtsein von Lehrern wird an der Elle vermeintlich objektiver Einsichten, die von den Sozialwissenschaftlern "eingebracht" werden, gemessen. Daß selbst eine progressive Teilgruppe wie die von HOPF untersuchten Junglehrer mit Erfahrungen aus der Zeit der Studentenbewegung z.T. hinter diesem zurückbleiben, verwundert dann nicht weiter.

4.2.3 Reform- und Innovationsbereitschaft

Zunächst sollte eine Differenzierung beachtet werden. Wenn von Reform die Rede ist, kann u.U. die Einführung neuer Arbeitsmaterialien, aber auch die Eingliederung der Berufsschule in eine neue, integrierte Sekundarstufe gemeint sein, d.h. die Spanne der Reichweite ist beträchtlich.¹⁾ Für Neuerungen, die nur den unmittelbaren Bereich des Klassenzimmers

1) Auf die Diskussion der gesamtgesellschaftlichen Reichweite von Reform und Innovation im schulischen Bereich wird hier verzichtet, insbesondere auf die häufig nur rhetorisch gebrauchte Unterscheidung zwischen systemstabilisierend und systemtranszendierend.

oder der Schule tangieren, hat sich inzwischen der Begriff "Innovation" eingebürgert, wobei jeweils noch Einzelunterscheidungen getroffen werden. Neuerungen, die das Schulsystem oder Teile desselben betreffen, wollen wir Reformen nennen, ebenfalls mit weiterer Untergliederungsmöglichkeit nach z.B. Curriculumreform, Strukturreform etc. Damit Lehrer an Reformen mitarbeiten bzw. Innovationen selbst initiieren können, muß von der Institution her die prinzipielle Möglichkeit dazu bestehen, die "Verhältnisse" müssen sie objektiv ermöglichen. Schon in diesem Punkt finden wir die unterschiedlichsten Einschätzungen: sie reichen von uneingeschränkt möglich bis zu im gegenwärtigen (kapitalistischen) System prinzipiell nicht möglich.

Was nun die personelle Seite von Reformen und Innovationen betrifft, so empfiehlt es sich zwischen der Fähigkeit (qualifikatorischer Aspekt) und der Bereitschaft (motivationaler bzw. Interessenaspekt) zu unterscheiden.

Daß Schulreform nur schwer ohne die Mitwirkung der betroffenen Lehrer gelingt, haben Reformversuche der zurückliegenden zwei Jahrzehnte erwiesen. Wie aber ist es um die Reformbereitschaft von Lehrern bestellt?

Lehrern wird häufig Traditionalismus und Konservatismus nachgesagt. Manchem erscheinen solche Grundeinstellungen als gewissermaßen notwendig, da es in der Schule um die Tradierung des kulturellen Erbes gehe. Ob es vielleicht an den Lehrern selbst liege, daß so wenige der Reformpläne verwirklicht werden konnten, ist in den letzten Jahren zunehmend als Fragestellung von empirischen Untersuchungen aufgegriffen worden. Insoweit spiegeln sich in der Forschung auch hier gesellschaftliche Problemlagen. Zwei Titel empirischer Untersuchungen verweisen direkt darauf:

ZEIHER (1973) befaßt sich mit einer Gruppe von Lehrern ("Gymnasiallehrer und Reformen") während SUSTECK (1975) ("Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt") Hauptschul-, Gymnasial- und Gesamtschullehrer miteinander vergleicht. Beiden vorausgegangen war die Untersuchung von SCHEFER (1969), deren Ergebnisse gewissermaßen den Hintergrund abgeben.

Auf die Untersuchungen von SUSTECK und SCHEFER ist weiter oben eingegangen worden, ebenso auf methodische Aspekte von ZEIHERS Untersuchung. Die Ergebnisse und Konsequenzen zur Erhöhung der Reform- und Innovationsbereitschaft der zuletzt genannten Untersuchung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Schlußfolgerungen, S. 231 ff.):

- Gymnasiallehrer sind nicht durchweg konservativ, sondern größtenteils verunsichert. Sie betonen allgemeine Reformbereitschaft, zeigen allerdings wenig Bereitschaft konkreten Reformen gegenüber.
- Je höher ein Befragter in der Schulhierarchie aufgestiegen war und/oder je älter er war, desto geringer war Reform- und Innovationsbereitschaft.

Die Autorin sieht sich veranlaßt aufgrund der Untersuchung, Anregungen zu geben, wie Abhilfe geschaffen werden könnte:

- Die Lehrerbildung und -weiterbildung sollte stärker als bisher sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden berücksichtigen.
- Die situativen Bedingungen (Arbeitsplatzbedingungen) müßten verändert werden, etwa durch Einführung von Epochenunterricht, Ausbau der Lehrerbibliotheken, Entlastung durch mehr technisches Personal.

Die Schule müßte allgemein mehr Reformmöglichkeiten bieten, dann würden mehr sozial engagierte und progressiv eingestellte Abiturienten Gymnasiallehrer werden und damit den Einfluß der reformorientierten jüngeren Gymnasiallehrer vergrößern - so ließe sich der Grundtenor der Untersuchung zusammenfassen.

4.2.4 Vergleiche mit anderen Berufsgruppen

Den zuvor angeführten Untersuchungen ist gemeinsam die isolierte Betrachtung von Lehrerbewußtsein, das - gemessen an möglichen und wünschenswerten Formen "progressiven" Bewußtseins - darum in der Regel als konservativ, apolitisch etc. beschrieben wird. Nun liegt die Stärke sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung nicht so sehr in der "absoluten" Messung, sondern eher in der "relativen" Bestimmung, d.h. sie bezieht ihren Vergleichsmaßstab aus eben dieser zu untersuchenden sozialen Realität und bleibt auf vergleichende Aussagen weitgehend angewiesen. Selbst wenn die Autoren der entsprechenden Studien dieses nicht intendiert haben, es bleibt häufig - vor allem bei verkürzten Wiedergaben der Ergebnisse in anderen argumentativen Zusammenhängen - eher der Eindruck eines absoluten Diktums denn einer relativen Bestimmung, die sich des Vergleichsmaßes bewußt bliebe. Wenige Untersuchungen in der BRD bieten bisher die Möglichkeit, Vergleiche zwischen Einstellungen von Lehrern und Angehörigen anderer Berufe vorzunehmen. Zu diesen gehören die Untersuchung von KUNTZ (1973): "Zur Soziologie der Akademiker"¹⁾ und das Projekt "Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern" des Zentrums I Bildungsforschung an der Universität Konstanz (im folgenden zit. als PEISERT u.a. (1976)). Ausgangspunkt der Konstanzer Untersuchung²⁾ ist die Frage nach den eher qualitativen Leistungen der Hochschule, d.h. danach, "was die Hochschule im außer- und überfachlichen Bereich leistet, welche Werte und Orientierungen, welche Vorstellungen und Verhaltensweisen sie vermittelt." (S.98)

1) Diese Untersuchung hat ihren Schwerpunkt in den Bereichen Ausbildung und Beruf; allgemeine gesellschaftliche und politische Einstellungen werden nur gestreift. Deshalb werden die Ergebnisse später im Zusammenhang der "berufsrelevanten Einstellungen von Lehrern" aufgegriffen.

2) Vgl. zur Fragestellung und zu weiteren Forschungsaktivitäten dieses Projekts auch FRAMHEIM 1975.

Zur Vorbereitung dreier verschiedener "arbeitsteiliger" Panels, die die biographische Spanne vom Abitur bis zum 30. Lebensjahr abdecken sollen und international vergleichend angelegt sind, wurden einige Voruntersuchungen und Repräsentativbefragungen zu den Themen Selbst- und Fremdbild von Akademikern durchgeführt.¹⁾ Einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse vermittelt der "Wissenschaftliche Arbeits- und Ergebnisbericht 1973 - 1975" vom April 1976.

Für unseren speziellen Vergleich der Einstellungen von Lehrern mit denen anderer Berufsgruppen sind einige Ergebnisse relevant, die insgesamt vieles am Bild des exorbitant konservativen, apolitischen Lehrers ins Lot bringen, z.T. dem geradezu widersprechen.

Zur Evaluation des Studiums meinen Akademiker, sie seien durch die Universität in ihren Vorstellungen und Haltungen beeinflusst worden z.B. hinsichtlich kritischen Denkens, der Vielfalt der Interessen und der Arbeitstechniken, selten jedoch in ihren politischen Einstellungen. In Bezug auf den letzten Punkt weichen vom Durchschnitt am häufigsten Lehrer ab. Zum Bereich "Sozialisierungseffekte" wurde u.a. der Komplex "politische Partizipation" untersucht: Bei allgemein hoher "staatsbürgerlicher" Teilnahme am politischen Geschehen, kommen deutliche fachspezifische Unterschiede zum Vorschein; politisches Involvement erweist sich bei Lehrern - sowohl bei Gymnasiallehrern als auch bei Volksschullehrern - am stärksten (S. 140). Unter dem Aspekt des "Gesellschaftsbildes" und der Vorstellungen über soziale Ungleichheit allerdings werden Lehrer in keiner Weise hervorgehoben. Es gebe "vorläufige Anzeichen dafür, daß Akademi-

1) Es handelt sich im wesentlichen um Surveys, in denen berufstätige Akademiker (Ärzte, Gymnasiallehrer, Dipl.Kaufleute, Dipl.-Ing. und Juristen) und hochqualifizierte Nichtakademiker (Krankenschwestern, Volksschullehrern, nichtakademische Kaufleute, grad. Ing. und Polizeibeamte) zu bildungsbiographischen Erfahrungen und berufl. und außerberuflichen Orientierungen befragt wurden, um Repräsentationserhebungen, die Erweiterungen der Gegenüberstellung Akademiker - hochqualifizierte Nichtakademiker darstellen, aus den Jahren 1972, 1973 und 1975/76, durchgeführt vom Institut für Demoskopie, ZUMA und Infratest.

ker die soziale Hierarchie etwas differenzierter sehen als Nichtakademiker" (S. 142), jedoch ist unter Akademikern kein sozialkritischeres Potential als in der Bevölkerung insgesamt auszumachen; erkennbar wird eine typische Mittelschichtperspektive, "der die Vorstellung einer hierarchisch gestuften und relativ offenen Gesellschaft zugrundeliegt" (S. 141).

In der Fragestellung zum Selbstbild von Akademikern neigten am häufigsten Gymnasiallehrer einer Selbstinterpretation als "Intellektuelle" zu, dessen Kernbereich ein über die sowohl im Fremd- als auch im Eigenbild vorhandene "allgemeine theoretisch-instrumentelle Kompetenz" hinausreichender "kritisch-rationaler Habitus" ist.¹⁾ Aufgrund von Operationalisierungs- und Meßproblemen wurden keine eigenen Items zur "Evaluation des kritisch-rationalen Habitus" konstruiert, stattdessen wird an drei inhaltlichen Bereichen überprüft, ob es sich dabei lediglich um zugelegte Verbalisierungen handelt, denen keine Konsequenzen in konkreten Problembereichen folgen. Für die drei inhaltlichen Bereiche (1. Rolle der Frau in Familie, Ausbildung und Beruf, 2. politische Kultur und politische Partizipation, 3. Legitimierung sozialer Ungleichheit und akademischer Privilegien) sind "am ehesten und durchgängigsten ... bei den Lehrern ... Reaktionen und Stellungnahmen zu verzeichnen, die als kritisch-rational bezeichnet werden können." (S.148). Insgesamt fällt die Evaluation eher zuungunsten der Akademiker im Vergleich mit den hochqualifizierten Nichtakademikern aus.²⁾

-
- 1) Kritisch-rationaler Habitus wird in der Untersuchung mit den Begriffen "Kritikfähigkeit, Problembewußtsein, Objektivität, Sachlichkeit, Toleranz und Vorurteilsfreiheit" umschrieben.
 - 2) Skeptisch wird deshalb auch die sozialisatorische Leistung der Universität im Hinblick auf überfachliche Orientierungen eingeschätzt: "Ihr besonderer Bildungsanspruch (wird) recht unterschiedlich, zum Teil, so muß man konstatieren, gar nicht eingelöst" (S. 149).

4.2.5 Bezug zur Lehrerarbeit

KOBs Untersuchung aus dem Jahre 1958 über "das soziale Bewußtsein des Lehrers der Höheren Schule" hat etlichen der späteren Studien entweder als Vorbild oder als Anlaß zur erneuten Überprüfung der dargestellten Zusammenhänge gedient. Die in der pädagogischen Literatur gängige Typologisierung nach "logotropen" und "paidotropen" Berufsverständnis von Lehrern findet bei KOB ihre Entsprechung in den aus Befragungsergebnissen von 76 Lehrern gewonnenen Typen A (Pädagoge) und B (Wissenschaftler). Bis auf einen kleinen nicht klassifizierbaren Rest ließen sich alle befragten Lehrer im Verhältnis von 44 % zu 49 % den beiden Typen zuordnen. Das dem Typus A und dem Typus B entsprechende Berufsverständnis muß hier nicht weiter ^{aus}geführt werden. Was hier Differenzierung des beruflichen Selbstverständnisses innerhalb der Gymnasiallehrerschaft ist, wird in späteren Untersuchungen eher zur Unterscheidung zwischen Volksschullehrern und Gymnasiallehrern verwendet (vgl. GERNER 1976, S. 6). Sie entspricht den landläufigen Auffassungen der Charakteristika von Volksschullehrern und Gymnasiallehrern. Diese etwas gewaltsame Zuordnung dürfte auch durch die unterschiedlichsten und getrennten Ausbildungsgänge perpetuiert werden und wurde nicht selten aus den (unterschiedlichen?) Bildungsaufträgen der beiden Arten von Schulen abzuleiten versucht, ohne in Betracht zu ziehen, daß zumindest in den unteren Jahrgangsstufen des Gymnasiums im Hinblick auf Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und didaktischer Momente eigentlich gegenüber der Hauptschule vergleichbare Verhältnisse anzutreffen sein sollten.¹⁾ SCHELSKY (1961) baut die Argumentation seiner "Streitschrift zur Schulpolitik" explizit auf

1) Ob die allgemeine Einführung der Kollegstufe im Gymnasium ähnliche interne Differenzierung wie seit Bestehens der "Hauptschule" zwischen Grund- und Hauptschullehrern nach sich ziehen wird, ist erst in einigen Jahren zu sehen.

den vermeintlich unterschiedlichen Bildungsaufträgen auf und wendet sich ganz entschieden gegen die Empfehlungen des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", der - ähnlich dem "Bremer Plan" der Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Lehrerverbände - eine vereinheitlichte Lehrerschaft bei funktionaler Unterschiedlichkeit nahelegt.¹⁾

In der KOBschen Untersuchung waren bei Typ A (Pädagogen) ein Viertel Promovierte zu finden, bei Typ B (Wissenschaftler) war es annähernd die Hälfte. Daraus wird ersichtlich, daß die Verteilung keinen Anspruch erheben kann, für Gymnasiallehrer insgesamt im Ausgang der 50er Jahre zu stehen.²⁾ Umso weniger wären heute, nach 20 Jahren stetigen Steigens der Zahl der Lehrer insgesamt, derartige Merkmalsverteilungen anzutreffen. Davon abgesehen dürfte sich das berufliche Selbstverständnis gewandelt haben. Wie beispielsweise BACHMAIR (1963) zu den Unterschieden zwischen Volks- und ebenfalls befragten Gymnasiallehrern hinsichtlich Lehrerberuf und Unterrichtsverhalten deutlich macht, sind die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Volksschullehrern größer als die zwischen den beiden Lehrerarten; diese sollten deswegen nicht überschätzt werden (S. 110 ff).

Auf die Frage, welchem der Berufe der Studienrat hinsichtlich der Aufgabe wesentlich verwandt sei, ergaben die Ant-

-
- 1) SCHELSKY führt die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses darauf zurück, daß - vielleicht ungewollt - die Standesinteressen der Volksschullehrer nach kollektiver Statuserhöhung durchschlagen und wirft den Mitgliedern vor, konkrete soziologische Erkenntnisse ("die vergessene Soziologie des Lehrers" (S. 107 ff.)) nicht oder nicht gebührend berücksichtigt zu haben.
 - 2) Diesen Anspruch erhebt die Untersuchung selbst auch nicht. KOB hat ihr als Untertitel beigegeben: "Eine soziologische Leitstudie." Und tatsächlich war sie leitend in dem Sinne als etliche Nachfolgeuntersuchungen zur Soziologie des Lehrers die spezielle Fragestellung in modifizierter Form aufgegriffen haben.

worten von den Studienräten in der Untersuchung von NOELLE-NEUMANN und SCHMIDTCHEN (1968) eindeutig eine Affinität gegenüber dem Volksschullehrer (76 %), auf weiteren Rängen folgten Universitätsprofessor (55 %), Jugendfürsorger (47 %) und Geistlicher (43 %). Der Abstand zwischen 1. und 2. Platz und dagegen die geringe Differenz zwischen zweitem und drittem bzw. viertem lassen immerhin die Interpretation zu, daß bei Gymnasiallehrern ein Bewußtsein ihrer Berufsaufgabe vorhanden, das die Kluft zum Volksschullehrer nicht so groß erscheinen läßt und das Bewußtsein vom verhinderten Wissenschaftler kaum so stark ausgeprägt sein dürfte wie vielleicht vermutet.

In SCHEFERS "Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats" (1969) taucht der Topos vom "Gymnasiallehrer als Fachwissenschaftler" (S. 179) ganz massiv wieder auf. Die methodischen Bedenken¹⁾, die gegen Vorgehensweise und Interpretation anzumelden sind gerade hinsichtlich des Kapitels "Das berufliche Selbstverständnis des Gymnasiallehrers" (S. 50 ff.) lassen es nicht ratsam erscheinen, auf die Untersuchung in diesem Zusammenhang zurückzugreifen.

Die von KOB (1958) angesprochene Polarität "Fachwissenschaftler - Pädagoge" wird unter anderen Komplexen in der Untersuchung von ZEIHNER, "Gymnasiallehrer und Reformen" (1973) überprüft und als nicht (mehr) existent angesehen. Zumindest deutet alles daraufhin, daß diese gängige Dichotomisierung die faktischen Verhältnisse in viel zu einfacher Manier dar-

1) Der durch Faktorenanalyse ermittelte Faktor, auf der SCHEFERS Interpretation basiert, besteht aus vier Statements und rangiert nach Spaltenquadratsumme unter insgesamt 28 Faktoren auf dem 22. Platz. Der geringe Eigenwert dieses Faktors läßt es zweifelhaft erscheinen, ihn überhaupt in die Auswertung aufzunehmen. Weitere methodische Bedenken hat zuletzt GERNER (1976) vorgebracht. WELLENDOFF (1969) bemängelt an der Untersuchung neben "Theorielosigkeit" auch Methodisches: 92 der 106 Statements sind so formuliert, "daß zustimmende Votierung einer mehr konservativen Einstellungslage entsprach, während Ablehnung einem fortschrittlichen Denken adäquat schien." (S. 36) Damit wird Progressivität rein negativ bestimmt; aus Ablehnung von konservativen Statements läßt sich keineswegs auf ein einheitliches progressives Syndrom schließen.

zustellen versucht. Fachwissenschaftliche und pädagogische Orientierung müssen nicht unbedingt als gegensätzliche Kategorien angesehen werden; vielmehr "lag die Vermutung nahe, daß fachwissenschaftliche Orientierung und die verschiedenen Dimensionen pädagogischer Orientierung voneinander unabhängige Konzepte sind, daß also Lehrer mit ausgeprägter Fachorientierung in anderen Aspekten des Unterrichtens verschiedene Einstellungen haben können" (S. 131 f.). Den im Rahmen des umfassenderen Projekts "Schulleistung" des MPI für Bildungsforschung befragten 1130 Gymnasiallehrern¹⁾ wurden sechs Statements zu diesem speziellen Problembereich vorgelegt²⁾. Gegen ausschließlich fachwissenschaftliche Orientierung sprachen sich etwa vier Fünftel der Befragten aus, so daß ZEIHHER meint den Schluß ziehen zu können: "Den einseitig 'logotropen' Lehrer ... gibt es also heute fast nicht mehr" (S. 133).

Weitere Komplexe könnten aus der Untersuchung von ZEIHHER zum Bereich der Berufseinstellung von Gymnasiallehrern herangezogen werden. Es sind dies: Unterrichtsvorbereitung, Betonung des Stoffwissens, gemeinschafts betonter Unterricht, autoritäre Distanz und Rücksichtslosigkeit, Begabtenauslese. Sie wurden jeweils durch eine Reihe von Statements erfaßt. Insgesamt ergeben sie ein wenig eindeutiges Bild. Die bisher herangezogenen Untersuchungen beschäftigten sich jeweils mit Lehrern einer Schulart, so daß kaum die Möglichkeit bestand, im strengen Sinne Vergleiche zwischen Volks- und Gymnasiallehrern anzustellen. Mit der Untersuchung von

1) Die Befragung fand 1969/70 in der gesamten Bundesrepublik statt, einschließlich West-Berlin, kann aber nur mit Einschränkungen Repräsentativität reklamieren.

2) Obwohl ansonsten darauf geachtet wurde positiv formulierte Statements mit negativ formulierten zu mischen, sind für diesen Komplex alle positiv formuliert, so daß eine gewisse Verfälschung durch "acquiescence tendency" nicht ganz ausgeschlossen werden kann.

NIEMANN "Der Lehrer und sein Beruf" (1970) liegen uns Einstellungsdaten von Volksschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern vor, die unmittelbar vergleichbar sind.¹⁾ Aus den sechs mittels Faktorenanalyse extrahierten Faktoren, die ebenso vielen Einstellungsdimensionen entsprechen, soll uns hier der dritte, "das persönliche Berufsbild des Lehrers" interessieren. Fünf positiv und negativ formulierte Statements repräsentieren diesen Bereich. Die Ergebnisse wurden mit den sozialstatistischen Variablen Schulort, Berufsqualifikation, Alter und Studienfach in Beziehung gesetzt. Zwar ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen Volks- und Gymnasiallehrern hinsichtlich der Einstellungsdimension "Bedeutung des Fachwissens des Lehrers vs. pädagogisches und didaktisches Können" in der erwarteten Richtung, jedoch werden gerade 10 % der Variation der Meßwerte dieser Einstellungsdimension durch die Variable "Schulort" "erklärt", wobei dieser Determinationskoeffizient noch zu den höheren gehört. Insgesamt bleibt die Untersuchung im Vorfeld von theoretischen Erklärungen und bietet in der Fülle statistischer Berechnungen allenfalls Antworten auf Einzelfragen, wie es eine Untersuchung vornehmlich deskriptiven Zuschnitts eben nur leisten kann.²⁾

Ebenfalls in vergleichender Absicht wurden von SUSTECK (1975) Hauptschul-, Gymnasial- und Gesamtschullehrer u.a. zu den Themenbereichen "Innovationsbereitschaft und berufliches Selbstverständnis, Organisationsstruktur und Auftrag der Schule in der Gesellschaft" befragt. In der Hauptuntersuchung wurden 1972 1000 Erhebungsbogen innerhalb NRW verschickt;

-
- 1) NIEMANN konnte sich auf eine Stichprobe von annähernd 3000 ausgefüllten Fragebogen stützen, hatte aber keinen Einfluß auf Anlage und Durchführung der Erhebung. Die Daten entstammen einer Erhebung des DIPF in den Jahren 1965/66.
 - 2) Von KOCH (1972) ist die Untersuchung in einer Rezension einer herben Kritik unterzogen worden, wo sie gar als "statistische Fleißarbeit ohne viel Phantasie" und eine Art "Fliegenbeinzählens" (S. 400) apostrophiert wurde.

der Rücklauf ergab 679 auswertbare Fragebogen. Auch in anderer Hinsicht unterscheidet sie sich methodisch kaum von vorangegangenen Untersuchungen zum Lehrerberuf. Was die Ergebnisse anbelangt, so werden im wesentlichen die bekannten Zusammenhänge wieder bestätigt (geringste allgemeine Reformbereitschaft bei Gymnasiallehrern, abnehmend mit steigendem Alter etc.). Bemerkenswert scheint zu sein, daß die Unterschiede zwischen Hauptschul- und Gymnasiallehrern in Fragen, die die eigentliche Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer betreffen (methodisch didaktische Fragen wie Gruppenarbeit, Frontalunterricht u.ä.), im Unterschied zur Gruppe der Gesamtschullehrer nicht allzu weit auseinanderliegen. Erklärungen dafür bieten sich an, in dem man darauf verweist, daß es sich weitgehend um eine "positive" Selbstselektion handeln mag, daß gerade jene, die im Bezug auf die Struktur des Bildungswesens wie auch hinsichtlich von Unterrichtsinnovationen zu den Progressivsten gehören, sich zur Tätigkeit in Gesamtschulen hingezogen fühlen. Allerdings wäre es notwendig gewesen, diesen Zusammenhang für den Faktor "Alter" zu kontrollieren. Da jüngere Lehrer insgesamt in der gleichen Richtung wie die Gesamtschullehrer votieren, die Gesamtschullehrer wiederum die weitaus jüngste Lehrergruppe darstellt (vgl. Tab. 1, S. 46) dürfte sich ein beträchtlicher Teil dieses Zusammenhangs als auswertungsbedingtes Artefakt herausstellen.

4.2.6 Der Lehrer als Lohnerzieher

Hauptinteresse von Studien, die ausgehend von der MARXschen Kritik der politischen Ökonomie sich mit (Berufs-)arbeit beschäftigen, ist der Zusammenhang zwischen Klassenlage

und Klassenbewußtsein. Der Arbeiterschaft insbesondere der Industriearbeiterschaft galt die größte Aufmerksamkeit; sie sollte das vorwärtstreibende Element im historischen Prozeß sein, in dem die ältere bürgerliche gesellschaftliche Entwicklungsstufe durch die nächst höhere sozialistische abgelöst wird. Bald wurde auch die Frage nach Klassenlage und -bewußtsein anderer gesellschaftlich Arbeitender aufgeworfen. Welcher Stellenwert ist der "Intelligenz" im historischen Entwicklungsprozeß zuzuschreiben? Nach welchen allgemeinen Kriterien ist die Klassenlage bestimmter Gruppen gesellschaftlich Arbeitender zu bestimmen? Folgt mit Notwendigkeit aus einer besonderen Klassenlage eine besondere Form des Bewußtseins?

Lehrern als lohnabhängig Beschäftigten im Dienste des Staates, relativ weit entfernt vom eigentlichen Produktionsprozeß, galt in dieser Diskussion erst spät - Anfang der siebziger Jahre - ein Teil der Aufmerksamkeit. Die Einbeziehung in eine breitere klassentheoretische Perspektive wurde von unterschiedlichen Annahmen gespeist: Gleichsetzung der Voraussetzung für klassenbewußtes Handeln im Bereich staatlicher und privater Lohnarbeit; staatliche Lohnarbeiter bilden eine problematische Zwischenschicht; von den in mittleren Funktionen Beschäftigten, insbesondere den Professionen im Dienste des Staates, seien politische Impulse zu erwarten.¹⁾

Das Berliner Projekt "Klassenanalyse" trifft für Lohnarbeiter eine Reihe theoretischer Ableitungen mit dem Ergebnis: Das jeweilige Verhältnis zu den Inhalten der Arbeit ist entscheidend für die Vermittlung zwischen Klassenlage und Klassenbewußtsein, d.h. je weiter sich Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten der Arbeit als dominantes Orientierungsmuster durchsetzt, desto eher ist mit der Bewußtwerdung, entfremdete Arbeit zu leisten, zu rechnen. Dementsprechend stark sind Barrieren gegenüber der Herausbildung eines Be-

1) Vgl. HOFF 1976.

wußtseins als Lohnarbeiter bei staatlich Beschäftigten vorhanden - zumal in gehobenen Berufspositionen, die über die Identifikationsmöglichkeiten mit den Inhalten der Arbeit professionellen Vorurteilen und berufsständischer Borniertheit Vorschub leisten. An diesem Punkt setzt HOPFs Kritik an den Schlußfolgerungen des Projekts "Klassenanalyse" an; das Projekt verkenne, "daß unter bestimmten Bedingungen die Identifikation mit den Inhalten der Tätigkeit Hintergrund für die Erfahrung der Entfremdung und der Begrenzung durch das Kapital sein kann und damit auch Grundlage von Klassenbewußtsein werden kann" (S. 62). Mit einem Vergleich der beiden Gruppen von Lehrern, Volksschul- und Gymnasiallehrern will sie zeigen, daß vorschnelle Schlüsse aufgrund formaler Ableitungen und Verallgemeinerungen für konkrete Berufsgruppen unangemessen sind. Sie widerspricht der globalen "Gleichgültigkeitsthese" - das Verhältnis von Lehrern zu ihrer Arbeit sei sehr wohl durch eine relativ starke Bindung an die spezifischen Inhalte der Arbeit gekennzeichnet" (S. 62) - wie sie beispielsweise von HAGEMANN-WHITE/WOLFF (1975) und anderen Autoren vertreten wird.¹⁾ Trotz vergleichbar starker Berufsidentifikation in den beiden Lehrergruppen haben sich deutliche Unterschiede im gesellschaftlichen und politischen Bewußtsein entwickelt. Während die Volksschullehrer sich gewerkschaftlich organisiert haben²⁾

1) Weitere Literatur zu diesem ganzen Problemkomplex bei HOPF (1976).

2) Inwieweit die Diskussion über die Organisationsfrage von verbandstaktischen und -strategischen Überlegungen bestimmt war, bleibt allerdings unberücksichtigt. In der Nachkriegszeit, als die Organisationsfrage noch offen war, stellte sich für die Volksschullehrer der Anschluß an den DGB als eine von mehreren Möglichkeiten dar. (Zur gewerkschaftlichen Organisation von Lehrern vgl. MORELL 1973, STÖHR 1973, HEINEMANN 1977). Die Lehrerverbände, in denen überwiegend Volksschullehrer organisiert waren, schlossen sich korporativ der GEW als einer Teilgewerkschaft des DGBs an. Lediglich der BLLV ließ die Anschlußfrage lange Zeit offen und entschied sich schließlich für Eigenständigkeit, so daß erst relativ spät ein Landesverband der GEW in Bayern aktiv wurde.

und damit nicht umstandslos bloß berufsständische Interessen vertretenden Berufsgruppen zuzurechnen sind, sei dies weitgehend bei Gymnasiallehrern der Fall. "Im Fall der Gymnasiallehrer scheint sich die angenommene Beziehung zwischen Identifikation mit den Inhalten der Tätigkeit und professioneller Borniertheit zu bestätigen; im Fall der Volksschullehrer gilt sie dagegen nicht" (HOPF 1976, S. 64).

Die Autorin sieht gerade im inhaltlichen und gesellschaftlichen Bezug des Lehrerberufs ein potentiell Medium der Politisierung. Die scheinbar 'materialistische' Empfehlung einiger Autoren an die Gewerkschaften, vor allem an den materiellen Interessen ihrer Mitglieder anzusetzen - auch um die Organisationsbasis zu verbreitern - erweise sich gerade als ~~'idealistisch'~~.¹⁾

Zusammenfassung:

In der öffentlichen Einschätzung nimmt der Lehrerberuf allgemein eine durchaus beachtliche Stellung unter den Berufen ein, wobei - trotz feststellbarer Angleichungstendenzen - Unterschiede zwischen Volksschul- und Gymnasiallehrern bestehen bleiben. Lehrer unterschätzen ihr Sozialprestige eher, als daß sie es überschätzen würden. Die Untersuchungen zum Sozialprestige erweisen sich weitgehend als zeitgebunden. Sie beziehen ihre Legitimität aus allgemein akzeptierten bildungspolitischen Problemlagen wie etwa

1) Einige Parallelen differenzierter klassentheoretischer Überlegungen wie sie hier referiert wurden, sind zum sogenannten "subjektbezogenen Ansatz" einer berufssoziologischen Theorie zu ziehen, wie er von BECK/BRATER/TRAMSEN vertreten wird. (Vgl. auch die im Anschluß an die Veröffentlichung der Thesen entfachte Diskussion in der Zeitschrift "Leviathan".)

dem Lehrermangel, den es zu beheben galt. Ende der 70er Jahre verliert diese spezielle Fragestellung an Dringlichkeit und wird von anderen überlagert. Berufsprestigege-sichtspunkte dürften damit auch für die Berufs- und Studienfachwahl relativ an Bedeutung verlieren - ebenso wie für die berufliche Sozialisation von Lehrern insgesamt.

Das politische und gesellschaftliche Bewußtsein wird in der überwiegenden Zahl von Untersuchungen als konservativ beschrieben. Darin gehen Momente des politischen Klimas der Zeitspanne, in der die jeweilige Untersuchung durchgeführt wurde, ebenso ein wie Überschätzungen, die sich aus den von Sozialwissenschaftlern angelegten "absoluten" Maßstäben kritisch-politischen Bewußtseins ergeben. Untersuchungen, die Lehrer mit Inhabern anderer Berufspositionen vergleichen, revidieren die Einschätzung eines besonders ausgeprägten Konservativismus unter Lehrern. Für die berufliche Sozialisation angehender Lehrer hatte das undifferenzierte Bild des konservativen Lehrers sicherlich auch negative Auswirkungen: Es vergrößerte in der Vorstellung die vorhandenen Unterschiede zwischen angehenden und "etablierten" Lehrern und schränkte die Wahrnehmung der im Einzelfall vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten ein und unterstützte so resignative Haltungen.

4.3 Arbeitssituation und Rollenproblematik des Lehrers

4.3.1 Struktureller und institutioneller Rahmen der Tätigkeit

Die Ausübung eines Berufes ist in der Regel in soziale Kontexte eingebettet, die als Rahmenbedingungen zugleich Begrenzung wie auch Hilfestellung für den einzelnen sein kön-

nen. Von Beruf zu Beruf und je nach Situation kann der Grad der Institutionalisierung unterschiedlich ausfallen.

Für Lehrer bedeutet Ausübung des Berufs Übernahme einer Mitgliedsrolle¹⁾ in der Institution "Bildungssystem" bzw. der Institution "Schule", wenn man eher den unteren Gliederungsaspekt betonen möchte. Die Besonderheiten des organisatorischen Aufbaus des deutschen Schulwesens brauchen hier nicht extensiv ausgeführt zu werden; es sollen einige Gesichtspunkte genügen, dabei wird weitgehend auf die Darstellung von Sonderformen und -regelungen verzichtet.

Durch Vergleich mit den Gegebenheiten anderer Länder erweisen sich etliche der in der Bundesrepublik vorfindlichen Regelungen als kontingent, so z.B. der Beamtenstatus der Lehrer. Die Beschäftigung von Lehrern als Beamte (mit der Garantie lebenslanger Beschäftigung) wird gelegentlich als Hemmschuh empfunden, insofern als dadurch die Abhängigkeit von übergeordneten Stellen und sogar die Einschränkung gewisser Grundrechte damit verbunden ist. Über die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer wird zuweilen diskutiert;²⁾ ernsthafte Bestrebungen in dieser Richtung sind allenfalls in Teilen der Gewerkschaften vorhanden.³⁾

1) Vgl. FINGERLE (1973).

2) Erwartungsgemäß finden sich gerade unter jüngeren Lehrern am häufigsten Befürworter einer Änderung (vgl. HOPF 1974).

3) Die Forderung nach einem Streikrecht für Lehrer ist nicht ohne weiteres als Votum für die Aufhebung des Beamtenstatus für Lehrer zu interpretieren.

Die Lehrer stellen gewissermaßen die unterste Ebene der "Schulbehörde" dar. Aus der besonderen administrativen Verfassung des Schulwesens erwachsen spezifische Konflikte in der Tätigkeit von Lehrern; sie wurden von FÜRSTENAU (1967), RUMPF (1969) und anderen dargestellt, analysiert und als "administrative Verstörung der Schule" (RUMPF 1966) angeprangert. Auf die Konsequenzen einer Professionalisierung des Lehrerberufs, die auch den Beamtenstatus teilweise tangieren würde, soll weiter unten noch eingegangen werden.

Für die Rekrutierung und Beschäftigung erweist sich das Beschäftigungsmonopol des Staates zunehmend als Problem. (Einrichtung von Ausbildungsgängen der 2. Phase unabhängig von beamtenrechtlichen Regelungen, Diskrepanz zwischen Werbung für den Lehrerberuf und der Bereitstellung von Planstellen, Fehlen beruflicher Alternativen usw.) Innerhalb der Institution sind die Positionen hierarchisiert¹⁾, bestimmte Entscheidungsbefugnisse zentralisiert und z.T. weit entfernt von der einzelnen Schule angesiedelt, wodurch eine gewisse Schwerfälligkeit und Unangemessenheit²⁾

-
- 1) Trotz Hierarchisierung kann man von weitgehend gleichen Funktionen auf der Ebene der einzelnen Schule sprechen. An Gymnasien fungiert der Leiter der Schule als Dienstvorgesetzter, nicht jedoch an Volksschulen (in Baden-Württemberg), wo der Schulrat die im strengen Sinne nächsthöhere Stufe besetzt. Die Beförderungsstufen für Gymnasial- und Volksschullehrer bedeuten im idealtypisch-bürokratischen Sinne eher Titulaturen verbunden mit Besoldungserhöhungen und eventuellen Schwerpunktverlagerungen innerhalb der beruflichen Tätigkeit als qualitativ andere Stufen (etwa mit Anweisungsrecht als Vorgesetzter) innerhalb der Institution. Insofern werden diese Beförderungen auch nicht als Karriere- und Aufstiegsmöglichkeit wahrgenommen und macht die Klage vieler Lehrer über fehlende Aufstiegsmöglichkeiten verständlicher.
 - 2) Unangemessen erscheinen häufig bürokratische Regelungen, wenn sie dem Selbstverständnis von Lehrern widersprechen, "vor Ort" gehe es vor allem um Entscheidungen in Einzelfällen, die sich prinzipiell der Normierung entziehen und deshalb dem kompetenten "zuständigen" Lehrer vorbehalten bleiben sollten. (Gegensatz zwischen dem allgemeinen pädagogischen Auftrag und der verwaltungsmäßigen Regelung (Verhaltensvorschriften für Einzelfälle)).

von Entscheidungsverläufen geradezu vorprogrammiert wird. Dies ist u.a. der Beweggrund von Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates für eine stärkere Dezentralisierung und Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973). In der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation scheinen die Voraussetzungen zur Realisierung der Empfehlungen außerordentlich ungünstig zu sein. Festzustellen ist stattdessen eine zunehmende Verrechtlichung des Schulwesens über das Maß hinaus, wie es sich aufgrund immanenter "Quasi-Gesetzmäßigkeiten" formaler Organisationen naturwüchsig entwickelt, seit Durchschnittsnoten bis auf Stellen hinter dem Komma über Berufs- und Berufswahlchancen entscheiden können. Damit erhält das Problem der rechtlichen Einklagung etwa besserer Noten durch die Eltern von Schülern eine neue Dimension. Inwieweit andererseits aus Verrechtlichungstendenzen neue, selbstbestimmte Handlungsmöglichkeiten für die Beteiligten sich entwickeln können, muß (noch) dahingestellt bleiben.¹⁾

Die Arbeitszeit von Lehrern ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen und Vergleichen. Um die langen und häufigen Ferien werden Lehrer beneidet und zum Anlaß von Bemerkungen wie "Bundesferienmeister" und ähnlichem. Von "nicht ausgelastet" bis "überlastet" reicht so auch die Spanne des Urteils, wenn global der Arbeitseinsatz von Lehrern in Meinungsumfragen eingeschätzt werden soll (vgl. GLAGOW/ERBSLÖH 1976). Daß Lehrer selbst ihre zeitliche Belastung differenzierter einschätzen, d.h. den spezifischen Zeitaufwand je nach Unterrichtsfach genauer beurteilen können, versteht sich. Allerdings ist der Verdacht schwer auszusräumen, daß überhöhte Angaben aus berufspolitischen Interessen heraus gemacht werden, wenn der zeitliche Aufwand qua self-report erhoben wird.²⁾

1) Vgl. dazu die Thesen von SARDEI-BIERMANN (1977).

2) Vgl. die KNIGHT-WEGESTEIN-UNTERSUCHUNG als jüngste und umfassendste Bestandsaufnahme; zur Problematik dieser Untersuchung siehe BAMME, HOLLING, WEISS 1974, zu den Forderungen der GEW und der Lehrerverbände s. die entsprechenden Verbandszeitschriften und SCHMIDT 1976.

Gegenüber anderen Berufen erscheint die größere zeitliche Disponibilität in der Arbeit durchaus als positives, die Attraktivität des Berufs erhöhendes Merkmal, wie aus den Antworten von Primanern hervorgeht (vgl. NOELLE-NEUMANN/SCHMIDTCHEN 1968). In dieser Untersuchung wurden auch Gymnasiallehrer nach den Vorteilen ihres Berufs gefragt. Immerhin an 6. Stelle (unter 23 Möglichkeiten) mit 60 % der Antworten - etwa gleichauf mit "Sicherheit des Arbeitsplatzes" - wurde das Argument: "Man kann sich die Arbeit einteilen, wie man will" genannt.¹⁾

4.3.2 Zum rollentheoretischen Ansatz

Geht man davon aus, daß berufliche Sozialisation das Erlernen einer sozialen Rolle bedeutet, die zu einer Berufsposition gehört, so erscheint es sinnvoll, sich eingehender mit einigen Elementen dieser Berufsrolle zu beschäftigen. Die soziologische "Rollentheorie" - unabhängig davon, ob ihr der Status einer Theorie zugestanden wird oder nicht -

1) In der 2. Ausbildungsphase kann sich dieses Charakteristikum der Tätigkeit auch negativ auswirken, vor allem dann, wenn es sich um neue Aufgaben wie die Unterrichtsvorbereitung handelt, bei denen wenig auf die an der Hochschule erworbenen Arbeitstechniken zurückgegriffen werden kann. Der zeitliche Aufwand wird dann u.U. so weit ausgedehnt, daß er kaum mehr in einem angemessenen Verhältnis zum "Erfolg" steht und deshalb als Mißerfolgserlebnis wahrgenommen wird.

gehört zu den am häufigsten verwendeten Konzepten. Anscheinend eignet sich der Lehrerberuf besonders gut zur Exemplifizierung dessen, was unter Rolle verstanden werden soll, und der damit verbundenen Probleme.¹⁾ Relativ früh in der Entwicklung einer speziellen Bildungssoziologie in der Bundesrepublik wurde die Beschäftigung mit der "Rollenproblematik des Lehrerberufs" (KOB 1959 und MOLLENHAUER 1962) aufgegriffen und ist seitdem immer wieder Gegenstand soziologischer, aber auch sozialpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Studien geworden. Empirische Untersuchungen sind dabei weitaus in der Minderheit geblieben und decken vornehmlich Teilbereiche ab. Jedenfalls hat die Untersuchung von GROSS u.a. (1958) zur Rolle des Schulrats (school superintendent) nach Anlage und Umfang in Deutschland keine Nachfolge gefunden.

Zu Beginn der Rezeption der Rollentheorie in der Bundesrepublik standen - verursacht durch das in ihr mitübernommene Erbe funktionalistischer Betrachtungsweisen und der Deutung, die sie durch DAHRENDORFs Aufsatz "Homo sociologicus" 1958 erhalten hat - sozialphilosophisch-anthropologische Aspekte im Vordergrund der Diskussion (TENBRUCK 1961, JANOSCHKA-BENDL 1962, POPITZ 1967, DREITZEL 1968, CLAESSENS 1968, 1969). Von marxistischen Positionen aus wurde sie als bürgerliche Verschleierungsideologie eingestuft (HAUG 1972). Inzwischen sind durch Weiterentwicklungen (HABERMAS 1968, KRAPPMANN 1971) und die Herausarbeitung theoretischer und terminologischer Unklarheiten der ursprünglichen Fassungen weitgespannte Erwartungen, eine Theorie zur Erklärung nahezu aller sozialer Phänomene zur Hand zu haben, revidiert

1) Bei DAHRENDORF (1967, zuerst 1958) wird das Rollenkonzept am Beispiel des "Studienrats Schmidt" erläutert; MERTON (1967) und GERHARDT (1971) ziehen ebenfalls den Beruf des Lehrers als Beispiel heran.

worden. Zugleich ist ihr Status als "Theorie mittlerer Reichweite" (Vermittlung zwischen Verallgemeinerungen empirischer Forschungsergebnisse und allgemeinen, dem Erklärungsanspruch nach räumlich und zeitlich^{un} begrenzten abstrakten Theorien) deutlich geworden. Außerdem sind Differenzierungen vorgenommen worden, so z.B. von CLAESSENS (1968, S. 40 ff. in psychische, Primär- oder Basis-, kulturelle und soziale Rolle und von GERHARDT (1971) nach Positions-, Status- und Situationsrollen.¹⁾

Obwohl noch weit von einer einheitlichen Begriffsverwendung entfernt, hat sich inzwischen in einigen Punkten ein gewisser terminologischer Konsensus herausgebildet. MERTON (1967, zuerst 1957) spricht von "role-set" und meint damit das Beziehungsbündel zwischen einer (Focus-)Position und damit verbundenen Rollen und den angelagerten Positionen. Mittlerweile hat sich als Sprachgebrauch weitgehend durchgesetzt, einer Position jeweils eine Rolle zuzuordnen; die aus der Beziehung zu anderen Rollen resultierenden Verhaltenserwartungen betreffen dann jeweils einzelne Segmente der Rolle. Längere Zeit wurde nicht deutlich genug zwischen Rolle als Bündel von Verhaltenserwartungen (normativer Aspekt) und dem faktischen Verhalten der Rollenspieler (Verhaltensaspekt) unterschieden.²⁾ Wenn von sozialer Rolle gesprochen wird, ist jetzt fast durchgängig der normative Aspekt gemeint, also das Bündel von Erwartungen, das den verschiedenen Rollenbeziehungen aus der Interaktion mit anderen Positionsinhabern entspricht.

1) Einige neuere Veröffentlichungen zum Rollenkonzept liegen vor von GRIESE u.a. 1977 und WISWEDE 1977.

2) Diese Unterscheidung deckt sich nicht mit WESTWOODS (1971) Differenzierung nach "Rollen-Norm" und "Rollen-Erwartung"; letztere meint die "Vorstellungen einer Person (oder Gruppe) vom wahrscheinlichen Verhalten eines Rollenträgers" (S.38). Für den Entstehungsprozeß von Rollen wird durch "Typisierung" des Verhaltens von Menschen in sich wiederholenden Situationen sowohl das faktische als auch die Verhaltenserwartung im prognostischen Sinne relevant (vgl. BERGER/LUCKMANN 1969).

Für das Individuum können sich Verhaltenskonflikte ergeben aus den unterschiedlichen Erwartungen, die aufgrund der Tatsache, verschiedene Rollen miteinander vereinbaren zu müssen resultieren (Inter-Rollenkonflikt) oder die aus den Rollensegmenten der einen Rolle erwachsen (Intra-Rollenkonflikt). Für beide Arten von Konflikten stehen dem Rolleninhaber im Prinzip Lösungsstrategien zur Verfügung. Vorausgesetzt, die sich widersprechenden Erwartungen sind mit etwa gleicher Sanktionsmacht für den Fall der Nichterfüllung bzw. Erfüllung ausgestattet, besteht u.U. die Möglichkeit, die konfligierenden Erwartungen in ein zeitliches Nacheinander aufzulösen. Andere Strategien bestünden darin, sie jeweils nur zum Teil oder gar nicht zu erfüllen und gleichzeitig die "Normsender" jeweils auf die Restriktionen des anderen hinzuweisen und damit gegeneinander "auszuspielen". In solchen Situationen käme es auf die Geschicklichkeit des Rolleninhabers im "Rollensegmentmanagement" an, ob und in welchem Maße ihm Freiraum für selbstbestimmtes Handeln bliebe. Die Unterstellung gleicher Sanktionsmacht seitens verschiedener Normsender läßt sich sicherlich nur für wenige Fälle aufrechterhalten. Häufiger sind stattdessen die Sanktionierungschancen ungleich verteilt, so daß ein Ausbalancieren konfligierender Erwartungen nicht realisierbar ist. Das kann im Extremfall auch bedeuten, daß es von der Erfüllung bestimmter Erwartungen abhängt, ob eine Person Inhaber der Position bleibt oder nicht.¹⁾ Eine zusätzliche Unterscheidung zwischen Positions- und Rollenkonflikten - wie dies GRIESE u.a. (1977, S. 31) nahelegen - scheint nicht notwendig zu sein, wenn man von unterschiedlichen Graden der Verbindlichkeit von Erwartungen (Normen)

1) Für "Status- und Situationsrollen" - um der Typologisierung von GERHARDT (1971) zu folgen - stellt sich dieses Problem nicht oder jedenfalls nicht in der gleichen Schärfe. DAHRENDORF (1967) unterscheidet hinsichtlich der Sanktionsmacht zwischen Muß-, Soll- und Kann-erwartungen (S. 147 ff.).

ausgeht.¹⁾

Das klassische Modell der sozialen Rolle mit seiner Reziprozität von Erwartungen und Bedürfnisbefriedigung - dies wird vor allem von jenen betont, die aus theoretischen Positionen des Symbolischen Interaktionismus und/oder der Kritischen Theorie heraus das Rollenkonzept für die soziologische Analyse fruchtbar zu machen suchen - stellt einen pathologischen Grenzfall (HABERMAS 1968) sozialer Interaktion oder den "Idealfall" (PARSONS) optimaler Interaktion in Rollen dar. Damit kommt ihm lediglich ein heuristischer Wert zu, indem es in Kontrast gesetzt wird zu tatsächlichem Rollenhandeln. KRAPPMANN (1971, S. 163 ff.) stellt die Bedingungen erfolgreichen Rollenhandelns, wie sie dem konventionellen Modell zugrundeliegen anhand von sechs Postulaten dar, um davon das Rollenkonzept des Interaktionismus abzuheben, das den Regelfall der täglichen Interaktion in Rollen in den Mittelpunkt rückt. Dieser Regelfall "ist dadurch charakterisiert, daß die Rollenspieler auf nukleare und inkonsistente Erwartungen stoßen, die zudem mit ihren Bedürfnisdispositionen sich keineswegs decken" (S. 168). Im Gegensatz zum konventionellen postuliert das interaktionistische Rollenmodell als "Grundlagen erfolgreichen Rollenhandelns, daß

1. Rollennormen nicht rigide definiert sind, sondern einen gewissen Spielraum für subjektive Interpretation durch die Rollenpartner lassen; daß

1) Eine Reihe weiterer Strategien oder Konstellationen für Rollen-Handeln ist denkbar: z.B. das unterschiedlich starke Interaktionsinteresse, das Mitglieder des Rollen-Set aufbringen, Abschirmung des Rollen-Handelns gegenüber Beobachtung und Unüberschaubarkeit widersprüchlicher Forderungen seitens der Mitglieder eines Rollen-Set, gegenseitige Unterstützung zwischen Positionsinhabern und Beschränkungen des Rollen-Set. (Vgl. dazu GRIESE u.a. 1977, S. 71 ff.)

2. die Rollenpartner im jeweiligen Interaktionsprozeß nicht nur die gerade aktuelle Rolle übernehmen, sondern zugleich verdeutlichen, welche weiteren Rollen sie noch innehaben oder früher innehatten; daß
3. mehr als ein vorläufiger, tentativer und kompromißhafter Konsens der Partner über die Interpretation ihrer Rollen im Regelfall nicht zu erreichen und auch nicht erforderlich ist.
4. Dies Modell geht ferner gerade davon aus, daß die individuellen Bedürfnisdispositionen den institutionalisierten Wertvorstellungen nicht voll entsprechen. Somit müssen nach diesem Modell
5. die Rollenpartner für die Sicherung des Fortgangs von Interaktion fähig sein, auf die von den eigenen verschiedenen Bedürfnispositionen des anderen einzugehen u. auch unter Bedingungen unvollständiger Komplementarität, d.h. nur teilweiser Befriedigung eigener Bedürfnisse, zu interagieren.
6. Nicht Institutionen, deren Mitglieder Normen "automatisch" erfüllen, werden als stabil betrachtet, sondern diejenigen, die ihren Mitgliedern ermöglichen, im Rahmen des Interpretationsspielraums, den die vorgegebenen Normen lassen, eigene Bedürfnisse in der Interaktion zu befriedigen" (KRAPPMANN 1971, S. 169).

Als wesentliche Konsequenz ergibt sich, daß die Behauptung von "Ich-Identität" als gelingende Balance von "personal identity" und "social identity" (GOFFMAN 1963: "Stigma") ein "strukturelles Erfordernis des Interaktionsprozesses" (KRAPPMANN 1971, S. 171) ist und weder als metaphysische Spekulation noch als Harmoniekonzept anzusehen ist. Des weiteren sind "Rollendistanz" ("psychisches Korrelat der Interpretationsbedürftigkeit von Rollen" (S. 173) und "Ambiguitätstoleranz" ("psychisches Korrelat der Normen-

und Interpretationsdiskrepanzen sowie der nicht voll komplementären Bedürfnisbefriedigung im Interaktionssystem" (S. 174)) zugleich als Voraussetzung und Folge der Identitätsbalance notwendig für erfolgreiches Rollenhandeln und nicht etwa Akzidenzien, die nur in Sondersituationen relevant sind.

FREY (1974) verdeutlicht diesen Zusammenhang¹⁾ anhand der Ergebnisse einiger sozialpsychologischer Experimente und formuliert z.B. als Hypothese:

"Je größer die perzeptive Ambiguität einer Rollenerwartung, desto "wahrscheinlicher kommt es zu Verhaltenskonformität des Rollenträgers" (S. 79).

Modifikationen ergeben sich, wenn man den Schwierigkeitsgrad und den Bekanntheitsgrad von Rollenerwartungen miteinbezieht. Je schwieriger und je weniger bekannt Rollenerwartungen, desto eher werde Verhaltenskonformität zu beobachten sein. "Die praktische Relevanz der Ambiguitätsvariablen" (S. 82 f.) wird am Beispiel des relativ schnellen Wandels beruflicher Rollen und speziell der der Eltern- bzw. Erzieherrolle vorgeführt. Neue pädagogische und psychologische Theorien und Erziehungsleitbilder erhöhen möglicherweise den Ambiguitätsgrad und haben Verhaltenskonformität zur Folge.

Ebenso ist es möglich, daß Ambiguität im Sinne eines Freiheitsspielraums gedeutet wird und die Möglichkeit zur eigenen Ausgestaltung der Rolle - im Sinne von "role-making" (TURNER) - wahrgenommen wird.

1) Die Unterscheidung zwischen "Problem(lösungs)ambiguität" und "Situationsambiguität", die FREY (1974, S. 80) vornimmt, kann hier außer Betracht bleiben.

Ähnlich wie FREY unterscheidet WISWEDE (1977, S. 90) zwischen subjektiver Ambiguität, d.h. Erwartungen werden vom Rollenträger als unklar perzipiert und objektiver Ambiguität, d.h. es sind tatsächlich mehrdeutige, unklare Erwartungen vorhanden. Zusammen mit weiteren Randbedingungen faßt WISWEDE dies in die Hypothese:

"Je positiver und/oder stabiler das Selbstbild einer Person ist und/oder je größer die Monopolstellung der Person zur Beeinflussung der Situation ist und/oder je größer die Wahrscheinlichkeit von positiven und je geringer die Wahrscheinlichkeit von negativen Sanktionen nach erfolgter Beeinflussung, desto eher wird die Person bei objektiver Ambiguität die Chance der Selbstbestimmung der Rolle wahrnehmen und bei perzeptiver Ambiguität diese durch exploratives Verhalten reduzieren" (S. 92).

Für den umgekehrten Fall konformistischen Verhaltens als Resultat von Ambiguität sind die Bedingungen entsprechend umzukehren.

Der Versuch, Theoreme der Rollentheorie in empirisch eher überprüfbare Hypothesen zu überführen, wird hier deutlich.¹⁾ Viele theoretische, terminologische und empirische Probleme der allgemeinen Rollendiskussion finden sich in der Diskussion um die Lehrerrolle wieder; die Lehrerrolle wurde - wie oben schon angedeutet - oft bevorzugt zur Exemplifizierung dieser Probleme herangezogen.

1) Obige Hypothese ist allerdings mit derartig vielen zusätzlichen Bedingungen ausgestattet, die jeweils noch operationalisiert werden müßten, daß man geneigt sein mag, sie von vornherein als bestätigt anzusehen, womit sie den Status einer Hypothese einbüßte.

4.3.3 Zur Rolle des Lehrers

Wenn von der Rolle des Lehrers in der üblichen Generalisierung und Abstrahierung von sicher auch wichtigen Unterschieden nach Lehrerarten u.a. die Rede ist, so wird fast zwangsläufig auf den diffusen Rollencharakter und die Rollenvielfalt hingewiesen. WILSON (1971) versucht zu zeigen, daß die Rolle des Lehrers im Vergleich zu anderen akademischen Berufsrollen, etwa des Arztes oder des Rechtsanwaltes, unter vier Gesichtspunkten von diesen sich unterscheidet. "Wenn wir von einer spezifischen Rolle sprechen, meinen wir,

1. daß sie Aufgabenstellungen enthält, die sich anhand der geforderten festumrissenen Tätigkeiten definieren lassen; daß es eine feste zeitliche Dauer der betreffenden Handlungen gibt; daß das behandelte Material sich durch die Rollenausübung in einer genau bestimmbar Weise inhaltlich verändert;
2. daß dem Rollenträger eine spezialisierte, leicht definierbare Expertenqualität zukommt;
3. daß es eine formale Beschränkung der vom Rollenträger bei der Rollenausübung wahrgenommenen Kompetenzen gibt (jede andere Kompetenz, Fähigkeit und positive Charaktereigenschaft bleibt nebensächlich und freiwillig);
4. daß die Verpflichtungen des Rollenträgers eindeutig festgelegt sind." (S. 20 f.)

In allen Punkten weist die Rolle des Lehrers deutliche Unterschiede gegenüber dem Modell auf. Die Tätigkeit des Lehrers deckt einen kontinuierlichen normalen gesellschaftlichen Bedarf ab, deshalb ermangelt dieser Tätigkeit eine gewisse Dramatik, die mit Berufsrollen verbunden ist, die wieder etwas ins Lot bringen (Krankheiten heilen, Streit schlichten usw.). Sie endet nicht wie beim Rechtsanwalt und Arzt mit Abschluß der Behandlung oder Lösung des rechtlichen Konfliktes, sondern ist von vornherein auf einen un-

bestimmten Zeitpunkt festgelegt bzw. prinzipiell weiter fortsetzbar. Das Ende ist auch unabhängig vom erzielten Resultat, das ohnehin in den seltensten Fällen unmittelbar sichtbar ist - abgesehen von der Dokumentation von Qualifikation mittels Zeugnisnoten, die jedoch nicht als die eigentlichen Resultate anzusehen sind - und darüberhinaus im positiven Fall nicht eindeutig der Tätigkeit des Lehrers zugerechnet werden (Intelligenz des Schülers, Anregungen durch Eltern und Umgebung etc.).

"Expertenqualität" läßt sich beim Lehrer schwer bestimmen; er wendet nicht wie der Arzt und der Rechtsanwalt spezifische Kenntnisse an - das würde sich allenfalls auf methodisch-didaktische Kenntnisse beziehen - sondern er vermittelt selbst nur erworbenes Wissen weiter. Lehrer können (bzw. sollten) sich nicht auf einzelne Aspekte der Person des Schülers beschränken - sie können nicht aus der Person den Patienten (zuweilen im Jargon von Medizinern "der Blinddarm" auf Station X) und aus dem Klienten den "Fall" machen, sondern haben es mit der ganzen Person des Schülers zu tun. Damit sind die Verpflichtungen nicht so eindeutig festlegbar wie bei anderen Rollenträgern. WILSON meint, "weil unsere Gesellschaft ^{eine Gesellschaft} der wachsenden Spezialisierung ist, gewinnt der Spezialist immer mehr Prestige" (S. 24). Diffuse Rollen wie die des Lehrers tendieren deshalb gegenüber spezifischen, instrumentellen Rollen zum Verlust an Prestige.

Aus einer derartigen diffusen Rolle ergeben sich Unsicherheit und Rollenkonflikte, die WILSON in sechs Kategorien einteilt:

1. solche Konflikte, die der Rolle aufgrund unterschiedlicher Verpflichtungen anhaften;
2. solche, die aus den unterschiedlichen Erwartungen jener entstehen, die durch ihre Tätigkeiten auf die Rolle - wir sprechen jetzt vom "Rollen-Satz" ("role-set") - einwirken;

3. solche, die aus Verhältnissen entstehen, in denen die Rolle an den Rand gedrängt ist (marginal);
4. solche, die aus unzulänglicher Unterstützung der Rolle durch ihren institutionellen Rahmen entstehen;
5. solche, denen ein Gegensatz zwischen Rollenverpflichtung und dem Streben nach beruflichem Fortkommen zugrunde liegt; und
6. solchen, die auf die Unvereinbarkeit von Werten zurückgehen, die einerseits von der Rolle, andererseits von der breiten Öffentlichkeit gefordert werden." (WILSON 1971, S. 27 f.)¹⁾

Diffusität und damit Interpretationsbedürftigkeit von Erwartungen "zwingen den Lehrer geradezu in eine kritische Distanz. Diese Rollendistanz ist vom Auftrag des Lehrers her nötig, ..." meint KLOSE (1971, S. 85) und führt damit eine weitere, gewissermaßen höhere Instanz in die Rollenanalyse ein: das dem Wohle des Kindes, der weiteren Vervollkommnung der Menschheit oder anderen Prinzipien verpflichtete pädagogische Gewissen des einzelnen Lehrers. Er greift Überlegungen MOLLENHAUERS auf, die in der Konstruktion einer "pädagogischen Selbstrolle" (= Verhaltenserwartungen an sich selbst) kumulieren, aus der heraus der einzelne Lehrer die Richtschnur seines Handelns festlegen sollte. "Die 'pädagogische Selbstrolle' macht sich jedoch nicht nur im erzieherischen Handeln der Lehrer bemerkbar, sondern hat - auf diesem aufbauend - eine Theorie ausgebildet, die das Rollenfeld kritisch reflektiert und auf das Handeln zurückwirkt. Diese Theorie hat sich zu einer Erziehungswissenschaft entwickelt und wird von verschiedenen Bezugsgruppen (z.B. Pädagogische Hochschule, Pädagogisches Seminar der Universität) mehr oder weniger einheitlich vertreten" (KLOSE 1971, S. 86). MOLLENHAUER (1971) selbst war zu diesem Zeitpunkt von solchen weitgehend idealistischen Posi-

1) Alle sechs Kategorien von Rollenkonflikten erläutert WILSON anhand von Beispielen aus dem Bereich des englischen Schulsystems. Er bleibt dennoch auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau, so daß die prinzipielle Möglichkeit, die Rollenkonfliktkategorien auf die Schulsysteme anderer Länder zu übertragen, gewahrt bleibt (vgl. S. 28 ff.).

tionen schon abgerückt. In einem "Nachwort 1971" zu seinem wieder abgedruckten Aufsatz aus dem Jahre 1962 "Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung" relativiert er seine ursprünglichen Vorstellungen in vier entscheidenden Punkten (vgl. S. 110 ff.):

1. Die Annahme, daß die Pluralität der Erwartungen im Rollenfeld den Lehrer in eine kritische Distanz zum gesellschaftlichen System dränge, ist nur in ganz eingeschränktem Maße aufrechtzuerhalten.
2. Der Begriff der "Selbstrolle" erweist sich als eine empirisch wenig haltbare Kategorie und beinhaltet etwas Münchhausenartiges. Sinnvoll sei allerdings die Frage nach den Bedingungen der Entstehung eines widerstandsfähigen Selbstbildes.
3. Nur innerhalb der von den Reproduktionserwartungen gesellschaftlich herrschender Instanzen gezogenen Grenzen kann der Lehrer als Fachmann pädagogisch-autonom entscheiden.
4. Die Beschreibung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bleibt formal und bietet kaum mehr als einige Momente des analytischen Rahmens an der Diskussion inhaltlicher Probleme.

Schlußfolgerungen

Die Analyse der Berufstätigkeit von Lehrern mit Hilfe des Rollenkonzepts kann dazu beitragen, einige wesentliche Unterschiede zu anderen Berufsrollen herauszuarbeiten. Insbesondere kann damit verdeutlicht werden, was es mit der allenthalben wahrgenommenen Diffusität, die als Erschwerung und als Hindernis für professionelles Handeln erscheint, auf sich hat. Die Berufsrolle des Lehrers ist zu den soge-

nannten "vermittelnden Rollen" (WESTWOOD 1971, S. 54) zu rechnen, die zumeist als schwierige Rollen erachtet werden.¹⁾ Zumindest einen gravierenden Nachteil bringt die häufige Anwendung der Rollenanalyse in ihrer traditionellen Form mit sich: Sie stützt durch die Ziselierung aller theoretisch möglichen Konfliktfelder den Eindruck, der Beruf des Lehrers sei eine exzeptionell anspruchsvolle und nur von wenigen zu bewältigende Aufgabe. Demgegenüber stellt das durch Elemente des Symbolischen Interaktionismus und der Kritischen Theorie erweiterte Rollenkonzept ein Instrumentarium zur Analyse alltagsweltlichen Rollenhandelns zur Verfügung, das auch für das konkrete Handeln im sozialen Kontext der Schule angemessener erscheint.²⁾ Die immer wieder beklagte Diffusität der Berufsrolle erscheint als allenfalls dem Grade nach von der anderer Rollen verschieden und stellt ein keineswegs vollständig aufhebbares Merkmal dar. Das Bemühen, zum erfolgreichereren Rollenhandeln von Lehrern beizutragen, müßte also weniger in Richtung auf weitere Normierung von Handlungsbereichen gehen, sondern eher auf strukturelle Änderungen abzielen, die es besser als bisher erlauben, Ich-Identität zu wahren³⁾ (z.B. im Übergang von der Hochschule zur Berufseingangsphase) und schon in der Ausbildung Fähigkeiten wie reflektierendes Zurücktreten von Rollen (ohne sie aufzugeben) und Ambiguitätstoleranz erwerben helfen. Voraussetzung dafür wäre eine grundlegende Neuregelung des Verhältnisses zwischen 1. und 2. Phase der Ausbildung und die Bereitstellung realistischer Handlungssituationen in beiden Phasen.

-
- 1) Beim Lehrer kommt noch als besondere Erschwerung hinzu, daß er zwischen der Welt der Erwachsenen und des Kindes zu vermitteln, also die Kluft zwischen den Generationen zu überbrücken hat.
 - 2) Zur Übertragung theoretischer Konzepte des Symbolischen Interaktionismus auf den Bereich schulischer Interaktion vgl. MOLLENHAUER 1972, WELLENDOFF 1973, BRUMLIK 1973.
 - 3) Zur Aufrechterhaltung von Identität und Rollendistanzierung im Kontext Schule vgl. WELLENDOFF 1973, zu den "strukturellen Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen" und Aufrechterhaltung personaler Identität vgl. KRAPPMANN 1971.

4.4 Zur Professionalisierung des Lehrerberufs

4.4.1 Das Professionalisierungskonzept

In der Literatur zur Berufssoziologie findet sich eine große Anzahl von Arbeiten, die sich mit jenen Berufen befassen die als "Professionen" (professions) bezeichnet werden. Dazu zählen vor allem die klassischen Professionen des Arztes und des Rechtsanwaltes. Der Bezug auf diese Berufe wird deutlich in der Definition von CARR-SAUNDERS aus den zwanziger Jahren.¹⁾ Er betrachtet Profession "as an occupation based on specialised intellectual study and training, the purpose of which is to supply skilled service and advice to others for definite fee or salary" (CARR-SAUNDERS 1928, S. 5). Definitionen jüngeren Datums (vgl. GREENWOOD 1966, S. 9 ff.) sprechen dann von Professionen, wenn folgende Merkmale vorliegen:

- eine Basis in einer systematischen Theorie
- Autorität, die von den Klienten und der professionellen Gruppe anerkannt wird
- Zuerkennung von Sanktionen an die professionelle Gruppe und Billigung dieser Autorität durch die Allgemeinheit
- ein Ehrenkodex, der die Beziehungen mit den Kollegen sowie mit den Klienten regelt.²⁾

Inzwischen liegt eine Vielzahl von Merkmalskatalogen vor, die in immer wieder neuen Zusammensetzungen und Gewichtungen festzulegen versuchten, was unter "profession" zu fassen

1) Hintergrund der aufkommenden Beschäftigung mit Professionen und Professionalisierung war nicht zuletzt der Erklärungsversuch für eine Gruppe, die nicht in herkömmliche Klassen- und Schichteinteilungen integrierbar schien (vgl. BEN-DAVID 1961).

2) RÜSCHEMEYER (1973) beschäftigt sich in einem neueren Aufsatz mit den Problemen der "Rückkopplungsmechanismen" (Kontrolle von Expertenleistungen durch öffentliche Institutionen, Laien, Klienten u.a.), die seines Erachtens gerade in funktionalistischen Modellen von professions eigentlich nicht vernachlässigt werden dürften.

sei. Zu den ausgearbeitetsten gehört jener von WILENSKY (1964). WILENSKY hat in seinem Aufsatz "Professionalisation of Everyone?" vor den immer weiteren Dehnungen der Begriffe "profession" und "professionalization" gewarnt, wenn sie für Analysezwecke weiterhin fruchtbar bleiben sollen.

In der Professionalisierungsdiskussion wurde immer wieder die Frage nach der quantitativen Zunahme von Professionen und den sozialstrukturellen Bedingungen für eine solche Zunahme gestellt, wobei allerdings kein Konsensus über Merkmalskataloge und Gewichtung der Merkmale erzielt werden konnte.¹⁾

Selbst der Begriff "professionalization" wird nicht durchgängig gleich gebraucht. NÖTH (1976) gibt die drei Bedeutungen von "professionalization" wieder, die HESSE (1968) aus dem Überblick über die einschlägige Literatur als die gängigsten erachtet:

- "1. professionalization als Prozeß, in dem ein Beruf (vocation, occupation) eine eine "profession" umgewandelt wird;
2. professionalization beschreibt die Erscheinung, daß die Zahl der professions und/oder der in ihnen tätigen professionals schneller wächst als die Zahl aller Berufe und/oder Berufstätigen;
3. professionalization bezeichnet den Prozeß der Umwandlung einer rein theoretischen in eine angewandte Wissenschaft" (S. 232).

Zur Klärung des Sprachgebrauchs ("Verberuflichung" in einer Berufspädagogik wird in anderen Zusammenhängen mit Professionalisierung gleichgesetzt) und für Analysezwecke macht HARTMANN (1968) den Vorschlag, von der Reihung Arbeit - Beruf - Profession auszugehen und in den beiden

1) Das Unbehagen an immer neuen Klassifizierungen wird in der Forderung spürbar, "... the significant question must become 'what are the means by which an occupational status becomes reified and expanded into wider social significance?' rather than 'Is occupation x or y a profession or not?'" (JACKSON 1970, S. 12 f., Vorwort)

Dimensionen "Wissen" und Sozialorientierung" zu untersuchen, in welchem Ausmaß "Systematisierung (Entsystematisierung)" bzw. "Vergesellschaftung (Individualisierung)" stattfinden.¹⁾

Im Verlaufe der Professionalisierungsdiskussion konnte es nicht ausbleiben – aus den oben angeführten Gründen –, daß weitere Differenzierungen vorgenommen wurden. So wurden neue Kategorisierungsversuche mit den Begriffen alte vs. neue Professionen, marginal professions, would-be-professions, sub-professions, pseudo-professions und semi-professions unternommen. Vor allem machte das Problem zu schaffen, wie mit jenen Berufen zu verfahren sei, die zwar im großen und ganzen die Merkmale von "professions" aufweisen, die jedoch in bürokratischen Institutionen und/oder unter staatlicher Kontrolle ausgeübt werden.

4.4.2 Der Lehrerberuf als Semi-profession

Der Beruf des Lehrers wird in der Regel zu den Semi-Professionen gezählt²⁾, da er – an den Kriterienkatalogen gemessen – "Defizite" aufweist. Vergleicht man Punkt für Punkt einen solchen Merkmalskatalog³⁾ mit den tatsächli-

-
- 1) Nach DAHEIM sollte "Arbeit" stattdessen als Oberbegriff für Berufsarbeit gefaßt werden, zumal so eher an die berufssoziologische Tradition (etwa von M. WEBER) angeknüpft werden könne (vgl. DAHEIM 1973, S. 232 f.).
 - 2) ETZIONI (1969) rechnet diese Berufe den "Semi-Professions" zu, weil sie sich in einer Reihe von Merkmalen von den alten Professionen unterscheiden: "Their training is shorter, their status is less legitimated, their right to privileged communication less established, there is less of a specialized body of knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than "the" professions" (S. V).
 - 3) Etwa den Merkmalskatalog LIEBERMANNs (1964) zitiert bei WÖHLER (1973, S. 185 f.)

chen Verhältnissen des Berufs, so bleibt streng genommen nur das Merkmal der erforderlichen langen akademischen Ausbildung.

Unklar und deswegen entscheidendes Hindernis für eine Professionalisierung ist schon die Art der Dienstleistung, die von Lehrern zu erbringen ist. Allenfalls unter einzelnen Gruppen von Lehrern ist ein wenigstens vorläufiger Konsensus über die Ziele der beruflichen Tätigkeit und über die tatsächlichen Effekte erreichbar. Wenn SPRONDEL (1970/71) zu den Deutungssystemen von Gymnasiallehrern schreibt, das Gymnasium sei die einzige Institution, die "Bildung" als Kategorie interpretiert - etwa vergleichbar den Ärzten in Bezug auf die Kategorie "Gesundheit" - und solange dies unbezweifelt in der "richtigen" Weise geschieht, sei das Gymnasium von Erfolgskontrolle freigesetzt, verweist er lediglich auf Bedingungen professionellen Handelns, deren Existenz im Bereich des "höheren Schulwesens" immer weniger als gegeben angesehen werden können.

Auf einen wichtigen Unterschied zwischen pädagogischen und medizinischen oder juristischen Selbstverständnis hinsichtlich abweichender Interpretation der berufsspezifischen "Normalität" weist BRINKMANN (1976) hin. "Während Rechtsnormen vornehmlich von rechtssoziologischen und rechtsphilosophischen Ansätzen aus in Frage gestellt und medizinische Unterscheidungen von gesund und krank erst vor dem Hintergrund psychischer Störungen problematisch werden ..., ihre Reflexion also eher in den Grenzbereichen der betreffenden Disziplin geleistet wird, erweist sich die Frage der in allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen vermittelten Normen als zentrales Problem der Pädagogik" (S. 265). So wenig Eindeutigkeit in der Disziplin vorhanden ist, die doch das systematische Wissen erzeugen sollte, auf dessen Grundlage professionelles Handeln möglich wird, so heterogen sind die praktischen "Handlungsweisen", die sich darauf berufen.

Im "Analogverfahren" wird außerdem zutagegefördert, daß auch über die Frage nach dem "Klienten" des Lehrers Uneinigkeit besteht: Sind es die Schüler, die Eltern; ist es die Gesellschaft als ganze? Wird die Frage mit dem Hinweis beantwortet, der Lehrer habe ausschließlich zum "Wohle des Kindes" tätig zu sein, so verbleibt dies entweder auf der Ebene der Deklamation oder wird mit harmonisierenden Zusätzen verbunden, damit sei den Interessen anderer Instanzen ebenfalls in optimaler Weise gedient. Ob sich mit den Interessen des einzelnen Kindes allerdings die Selektionspraxis im Bildungswesen verträgt, die u.U. entscheidende Weichenstellungen für die Wahrnehmung von Lebenschancen nach wenig professionellen Kriterien vornimmt, wird von den meisten Autoren nicht eindeutig entschieden.¹⁾ Das in der Professionalisierungsdiskussion aufgestellte Postulat des "Dienstes für das Gemeinwohl" erwies sich ohnehin als ideologieverdächtig, soweit es als Merkmal faktischen Handelns von Professionellen verwendet wurde.

Schließlich muß noch auf Merkmale der Tätigkeit von Lehrern verwiesen werden, die wichtige Unterschiede zu Professionen markieren: Die Inanspruchnahme der Dienste des Lehrers geschieht in einem weiten Bereich nicht freiwillig (allgemeine Schulpflicht), die Wahl zwischen "Dienstleistenden" ist weitgehend eingeschränkt - ebenso die Wahl des Zeitpunktes.

1) Auch REINHARDT (1972), die einen Abschnitt diesem Problembereich widmet (S. 76 ff.) zieht sich auf eine Position zurück, die das faktische Nebeneinander schlicht konstatiert.

4.4.3 Professionalisierung als Strategie zur Lösung des Berufsdilemmas

Voraussetzung dafür, daß Professionalisierung als Strategie zur Lösung des Berufsdilemmas eingeschlagen werden kann, ist die Beantwortung der Frage nach der prinzipiellen Professionalisierungsfähigkeit des Berufs. Autoren, die sich dieser Strategie verschrieben haben, beantworten die Frage (natürlich) positiv; sie sehen allerdings eine Reihe von Hindernissen, die entweder den Prozeß als quasi naturwüchsigen, einer immanenten Entwicklungslogik folgenden bisher behindert haben und noch nicht so weit hat vorankommen lassen, wie dies der Fall hätte sein können, oder sich einer "aktiven Professionalisierung"¹⁾ in den Weg stellen. Strukturelle Hindernisse werden in der bürokratischen Verfassung der Institution Schule gesehen (FÜRSTENAU 1969). Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Organisationsform einer Institution, deren Zielen und der effizienten Aufgabenerfüllung der beruflich Handelnden kann an MAX WEBERS Bürokratiemodell (effizienteste Form der Verwaltung und rationalste Form der Herrschaftsausübung) und der sich darauf beziehenden Diskussion - insbesondere unter amerikanischen Organisationssoziologen - angeknüpft werden. Eine ganze Anzahl von Untersuchungen hat die Zweifel bestärkt, ob die bürokratische Organisationsform in WEBERS Sinne in allen Fällen der Aufgabenerfüllung und jeder Art beruflichen Handelns in Organisationen die effizienteste Form ist.²⁾ Vor allem bei diskontinuierlichen, soziale Fähigkeiten und Entscheidungen in nicht normierbaren bzw. nicht eindeutig unter allgemeine Regelungen subsumierbaren Einzelfällen erfordernde Aufgaben werden Organisationsformen favorisiert, die einzelnen einen breiteren Handlungsspielraum

-
- 1) Zum Konzept einer "aktiven Professionalisierung", wie es für das Studium der Soziologie an der Universität Bielefeld entwickelt wurde, vgl. MATTHES (1973), mit den dort abgedruckten Dokumenten Nr. 11 und 13 zum Problem praxisorientierter Studiengänge. Für die Ausbildung von Lehrern müßte ein solches Konzept eine spezifische Ausrichtung erhalten und der Theorie-Praxis-Bezug anders als bisher schon im Studium verankert werden.
- 2) Zur Übertragung organisationssoziologischer Ansätze (F.s.n.S.

einräumen, gleichzeitig höhere Kompetenz erfordern, d.h. "professionelles" Handeln ermöglichen. Dies ist der Hintergrund für FÜRSTENAU (1967) Vorschlag, die bisherige Organisationsform unseres Schulwesens als eine Art Verwaltungsbürokratie durch eine Organisationsform zu ersetzen, die dem Human-relations-Modell entspräche.

Die strukturelle Komponente ist allerdings nur ein Gesichtspunkt; als erforderlich gehalten für eine Professionalisierung des Lehrberufs werden Änderungen im Aufgabenbereich¹⁾ (Entlastung von technischen und administrativen Aufgaben und Spezialisierung, ein Zuwachs an Kompetenz, Innovationsfähigkeit und -bereitschaft, für die schon in der Ausbildung eine Basis geschaffen werden muß) und eine Änderung im Verhältnis zu den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere der Erziehungswissenschaft. Des weiteren wird der Aufbau eines Berufsverbandes gefordert, der über die Wahrnehmung von Mitgliederinteressen hinaus die bisher in anderen Händen liegenden Kontrollfunktionen hinsichtlich der Einhaltung beruflicher bzw. "professioneller Standards" übernehmen würde.²⁾

WÖHLER (1973), als einer der konsequentesten Vertreter eines Programms mit dem Ziel des "professionellen Lehrers", formuliert die Maxime: "Erzieherisches Handeln muß auf der Basis einer sozialen Dienstgesinnung und eines systematisierten Wissens eigenverantwortlich ablaufen" (S. 190).

(Forts. d. Fußnote 2) auf die Schule, vgl. den Teil IV "Schule als System" des Fernstudienlehrganges Erziehungswissenschaft" des DIFF von FURCK/SCHWANKE (1977).

1) Vgl. POSCH 1969.

2) Inwieweit in den bestehenden Lehrerverbänden Professionalisierungsbestrebungen vorhanden sind, hat BRINKMANN (1976) mittels Inhaltsanalyse der Verbandszeitschriften von GEW und DPhV untersucht.

4.4 Konsequenzen - Entwicklungen - Gefahren

Während die Befürworter einer Professionalisierung des Lehrerberufs größere Autonomie des einzelnen Lehrers und damit die Erfüllung der eigentlichen pädagogischen Aufgaben - geleitet von ausschließlich wissenschaftlichen Kriterien - erwarten, sind inzwischen durchaus auch Gegenstimmen laut geworden. Vor der Illusion, die Lösung aller Probleme von der Professionalisierung des Lehrerberufs zu erwarten, warnt z.B. PREUSS (1975). Darüberhinaus fragt er, ob es überhaupt sinnvoll sei, eine Professionalisierung anzustreben, die in der gleichen Weise wie etwa Patienten dem Arzt¹⁾, Eltern rein technokratisch dem Wissen und der Kompetenz des Lehrers ausliefern würde (vgl. S. 363 f.).²⁾

-
- 1) In Form einer Satire - "Der niedergelassene Lehrer" - hat SCHWÄNKE (1976) die Analogkonstruktion der Arbeit des Lehrers zu der des frei praktizierenden Arztes ad absurdum geführt.
 - 2) Für PREUSS (1975) "ist der Verdacht nicht von der Hand zu weisen, daß unter dem Vorwand oder mit der Absicht, den Lehrerberuf zu professionalisieren, eine falsche, technokratische Arbeitsteilung in der Schule Einzug hält, die keinen Raum mehr läßt für Demokratisierungsversuche und -ansätze" (S. 367). Statt einer Professionalisierung des Lehrerberufs, die ihm analog etwa dem Beruf des Arztes weder realisierbar noch wünschenswert erscheint, plädiert er für eine Alternative, die "Kooperation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern" und stellt folgende Thesen zur Diskussion:
 - "1. Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs (Ausbildung und Ausübung) verlangt weder ein 'legales Monopol' über die Anwendung von theoretischem Wissen zur Lösung von sozialen Problemen' noch eine 'legale Kontrolle' über die Berufszugehörigen.
 2. Je mehr und je gründlicher auch die sogenannten 'Professionslaien' (GOODE), zum Beispiel Eltern, über wissenschaftlich begründete Information bezüglich der Lehrertätigkeit verfügen, umso eher hat der Lehrer eine Chance, zur Emanzipation seiner Schüler beizutragen" (S. 367).

Als Konsequenz solcher Bestrebungen sind neue Hierarchisierungen, neue Abhängigkeitsverhältnisse, neue Formen entfremdeter Arbeit abzusehen. Eine immer wieder erhobene Forderung, an deren Erfüllung sich Professionalisierungshoffnungen knüpften¹⁾, war die Etablierung "Pädagogischer Assistenten" an den Schulen, die die Lehrer von "unproduktiven" Routine- und Verwaltungsaufgaben entlasten sollten. In den Jahren, in denen es als vordringlichste Aufgabe angesehen wurde, den Lehrermangel zu beheben, entwickelten solche Überlegungen auch gegenüber der Schulverwaltung eine derartige Überzeugungskraft²⁾, daß beispielsweise in Bayern 1970 die neue Position des "Pädagogischen Assistenten" geschaffen wurde. Das Berufsbild blieb jedoch in der Folgezeit weitgehend unklar; ebenfalls im Ungewissen blieben Laufbahn und Aufstieg. In der beruflichen Praxis wußte kaum jemand etwas mit Pädagogischen Assistenten anzufangen, so daß ihnen Lückenbüßerfunktionen zufielen und sie als Materialverwalter eingesetzt wurden. Ihr Status ist umstritten; er schwankt zwischen der Zuordnung zum Lehrpersonal - wie

-
- 1) POSCH (1967), der die Einführung des Pädagogischen Assistenten als probates Mittel zur Aufwertung des Lehrerberufs und damit zur Behebung des Lehrermangels empfahl, versuchte gleichzeitig der Feminisierung entgegenzuwirken. Die neue Form der Arbeitsteilung sollte weitgehend nach dem Kriterium Geschlecht vorgenommen werden. Frauen würden nach diesen Vorschlägen zu allererst die untergeordneten, "weisungsgebundenen" Funktionen zufallen.
 - 2) Im 1973 beschlossenen Bildungsgesamtplan heißt es: "An allen Schulen sollen Stellen für Schulassistenten geschaffen werden, um den Lehrer von seiner Verwaltungstätigkeit zu entlasten, den Unterricht durch den Einsatz technischer Hilfsmittel zu einer größeren Wirksamkeit zu bringen und so der Schule die Möglichkeit zu geben, ihre Aufgabe besser zu erfüllen" (S. 39). Als Zielwerte für das Jahr 1980 wurden durchschnittlich 3 Schulassistenten auf 100 Lehrer angegeben (vgl. S. 40).

etwa Fachlehrer - und zum Verwaltungspersonal.¹⁾ Ab Mai 1977 soll die Ausbildung zum Pädagogischen Assistenten in Bayern wieder eingestellt werden²⁾; allenfalls die Position des "Schulassistenten" dürfte gewisse Zukunftsaussichten haben, da (mittlerweise) auch die Lehrerverbände auf einer klaren Trennung zwischen pädagogischer Arbeit und unselbständigen Hilfsfunktionen bestehen. Am Beispiel der Berufsposition des Pädagogischen Assistenten bzw. des Schulassistenten, die analog den übrigen neugeschaffenen "Assistentenpositionen" (MTA, PhTA usw.) konstruiert wurde, kann gezeigt werden, daß Professionalisierungsbestrebungen im Schulbereich durchaus vorhanden sind, das professionelle Selbstverständnis von Lehrern jedoch noch nicht so gefestigt ist, als daß nicht Funktionsabspaltungen, die in zu großer Nähe der eigentlichen Tätigkeit von Lehrern gesehen werden, als Bedrohung des eigenen Status interpretiert werden.³⁾ Zugleich ist es paradigmatisch für den Einzug von funktionalen und qualifikatorischen Polarisierungstendenzen im Schulwesen, wie sie anderenorts schon deutlicher zu beobachten sind. Ergänzend sei nur noch auf weitere gegenwärtige berufliche Differenzierungen und Spezialisierungen im Bereich der Schule hingewiesen, etwa auf den Einsatz von "Beratungslehrern, Schullaufbahnberatern, Schulpsychologen ua., die gesondert zu behandeln wären.⁴⁾

1) Die Forderungen der eingesetzten Pädagogischen Assistenten liefen eindeutig auf Zuordnung zum Lehrpersonal hinaus.

2) Vgl. MICHAL 1977.

3) Der Vergleich mit der weitgehend reibungslosen Beschäftigung Med.-techn. Assistenten, Phys.-techn. Assistenten u.a. macht das deutlich. Als Zuarbeiter für Angehörige der klassischen Professionen, stellen sie für diese statusmäßig keine Bedrohung dar. Fast alle diese neuen "Assistentenpositionen" gelten als Frauenberufe.

4) Die Segmentierung der Tätigkeit könnte letztlich eine Art Entprofessionalisierungstendenz hervorrufen, d.h. die auf "Unterrichtsspezialisten" reduzierten Lehrer samt der angelagerten Spezialistenpositionen könnten neue "Generalistenpositionen" notwendig werden lassen, um den Zusammenhang eines als einheitlich anzusehenden Bildungsprozeß zu gewährleisten.

5. Ausbildungsbedingungen: Der organisatorische und strukturelle Kontext der beruflichen Sozialisation von Lehrern
- 5.1 Methodische Probleme der Untersuchung von Ausbildungsbedingungen

In der vorausgegangenen Diskussion von Merkmalen und Entwicklungen der Berufsposition des Lehrers war an einigen Stellen angeklungen, daß intendierte Veränderungen im schulischen Bereich und in der beruflichen Tätigkeit von Lehrern im Zusammenhang mit einer veränderten Ausbildung von Lehrern gesehen werden muß. Die spezifischen Bedingungen, unter denen heute in unterschiedlicher Weise Lehrer berufliche Kompetenz erwerben sollen, werden als Hindernis für solche Veränderungen betrachtet.

Im folgenden soll der organisatorische und strukturelle Kontext für die berufliche Sozialisation von Lehrern, der ^{betrachtet werden} lediglich in seinen wesentlichen Komponenten skizziert werden kann; für eine konkrete Untersuchung wäre es notwendig weiter ins Detail zu gehen und Kontextvariationen zwischen den einzelnen Bundesländern und zwischen verschiedenen Ausbildungsschulen¹⁾ einzubeziehen.

Welche Sozialisationswirkungen vom strukturellen Kontext ausgehen, ist bisher selten untersucht worden. Dies wirft auch beträchtliche methodische Probleme auf, da eine systematische experimentelle Variation der Strukturvariablen nicht möglich ist. Allerdings sind derartige Eingriffe - abgesehen davon, ob sie vertretbar wären - wohl auch nicht nötig, denn es dürften bisher kaum die Möglichkeiten ausgeschöpft worden sein, die sich durch soziale Prozesse oder durch organisatorische Reformen ergeben und damit

1) Wie unterschiedlich die Bedingungen auch innerhalb des gleichen Schultyps ausfallen können, wird z.B. durch die neue Untersuchung von FEND (1977) zum "Schulklima" ersichtlich.

quasi-natürliche Experimentalsituationen schaffen.¹⁾

Zu solchen "natürlichen" Variationen des strukturellen Kontextes in der Lehrerausbildung sind einmal die historisch gewachsenen Unterschiede zwischen der Berufsausbildung von Volksschullehrern und Gymnasiallehrern zu zählen. Dann ergeben sich weiterhin - als zumindest ein Vorteil des föderalistischen Aufbaus der BRD - Unterschiede zwischen den Bundesländern.²⁾ Die nächste Ebene, auf der Variationen des strukturellen Kontextes auftreten können, ist die der einzelnen Schule bzw. des einzelnen Studienseminars.

1) Gerade in letzter Zeit ist es allerdings schwerer geworden, speziell im Bildungsbereich Daten zu erheben bzw. "prozeßproduzierte" Daten zu erhalten. Verschiedene Entwicklungen dürften dafür verantwortlich sein: Die Zahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen ist in den letzten Jahrzehnten gewachsen, so daß sich so etwa wie "Befragungsmüdigkeit" ergeben kann. Berichte über dieses Phänomen liegen aus den USA vor. Diskussionen im Umkreis von "Personenkennziffer", "Datenschutzgesetz" u.ä. haben die Öffentlichkeit in Bezug auf die möglicherweise mißbräuchliche Verwendung von "Daten" sensibilisiert. Verordnungen einzelner Bundesländer bzw. einzelner Kultusministerien versuchen mittels detaillierter Vorschriften Datenmißbrauch zu verhindern; gleichzeitig erschwert der Gesetzes- und Verordnungperfektionismus sozialwissenschaftliche Untersuchungen beträchtlich, (s. etwa die Richtlinien für die Genehmigung von empirischen Untersuchungen und Befragungen in Schulen des Kultusministeriums von NRW, Februar 1977). Zuweilen spielen auch politische Faktoren eine Rolle, so z.B. wenn es darum geht, keinen "fremden" Instituten Einblick in die landeseigenen Gesamtschulversuche zu gewähren (vgl. Südd. Zeitung vom 4.2.1977: "Hessische Umfrage 'unzulässig'"). Von einem Fall, in dem ein Ministerium auf Darstellung und Bewertung von Forschungsergebnissen zur Schüler- und Lehrerbeurteilung Einfluß zu nehmen versuchte und die Publikation in der ursprünglich vorgesehenen Form verhinderte, berichtet INGENKAMP (1977), vgl. S. 223 ff.

2) FRECH (1976) und REICHWEIN (1976) untersuchen, ob sich die Ausprägungen bestimmter Variablen in der Ausbildung von Studienreferendaren mit der Zugehörigkeit zu einem Bundesland erklären lassen.

Die Probleme, hier zu abgestützten Aussagen zu kommen, liegen auf der Hand und sind vielfältiger Art: Veränderungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unterschiedlichen Ausmaßes allein könnten den Erfolg von Untersuchungen gefährden. Die Varianz einer niedrigeren Ebene könnte größer sein als die Varianz auf einer höheren Ebene. Eine große Zahl intervenierender Variablen wäre auf ihren möglichen Einfluß hin zu kontrollieren.

Die Koinzidenz mit methodischen und methodologischen Schwierigkeiten ökologischer Ansätze in der Sozialisationsforschung ist evident; sie sind auch dort bei weitem noch nicht gelöst.¹⁾ Hilfsweise kann auch der Versuch unternommen werden, von Personen, die zum strukturellen Kontext gehören, Auskunft über dessen Wirkungsweise zu erlangen. Obwohl es sich dann nicht um "objektive" Daten handelt und subjektive Interessen eingehen mögen, ist dies oftmals der einzige Zugang; allerdings werden die Nachteile durch die intime Kenntnis der Binnenstruktur vielleicht aufgehoben.

Eine Ebene, auf der sich strukturelle Unterschiede betrachten lassen, ist die Gesamtorganisation der Ausbildung. Dazu soll in einem Rückgriff auf die Historie nicht nur deutlich gemacht werden, wie es zu den beiden unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen für Volksschul- und Gymnasiallehrer gekommen ist, sondern auch mit welchen historischen "Sedimenten" jede Veränderung des gegenwärtigen Zustandes wird rechnen müssen.

1) Vgl. die Aufsätze zu den methodischen Problemen des "Umweltansatzes" aus dem Zentrum I Bildungsforschung an der Universität Konstanz: KRAUSE u.a. 1974, auch DOGAN/ROKKAN 1969, EIRMBTER 1977.

5.2 Zur Entwicklung unterschiedlicher Ausbildungsmodelle

Ebenso wie sich historisch unterschiedliche Entwicklungslinien für das Berufsbild von Gymnasial- und Volksschullehrern zeichnen lassen, sind Unterschiede in der Organisation der Ausbildung aufzuzeigen.

Bis zum Ende des 18. Jhdts. entsprach die Ausbildung des Lehrers an einer "Gelehrtenschule" der eines Theologen. Mit der "Gymnasien- und Schulordnung" von 1713¹⁾ bahnt sich allerdings in Preußen ein Wandel an, in dessen Verlauf der Einfluß der Kirche immer mehr zurückgedrängt wird und zusammen mit der Festlegung von Lehrstoff, der Einführung eines Gymnasialexamens und Regelungen von Ausbildung und Besoldung für Gymnasiallehrer eine deutliche Trennungslinie gegenüber dem Universitätsstudium gezogen und das höhere Schulwesen in staatliche Regie übernommen wird. 1810 wird als Berufseinführungsphase ein Probejahr eingeführt. Damit war die bis heute maßgebliche Grundstruktur geschaffen. Die Verlängerung des Vorbereitungsdienstes im ausgehenden 19. Jahrhundert und die Einrichtung von "Bezirks- bzw. Studienseminaren" mit der zunehmend stärkeren Betonung der einzelnen Fachwissenschaften während des Universitätsstudiums sind demgegenüber eher als Modifizierung und Ausbau der Grundstruktur zu betrachten.²⁾

Für den Volksschullehrer-Nachwuchs stand am Anfang eine reine Meisterlehre analog der Ausbildung im Handwerk. Sie wurde abgelöst von der Ausbildung im Lehrerseminar, das auch die Aufgabe der Allgemeinbildung wahrzunehmen hatte. Damit wurde ein Teil der berufspraktischen Ausbildung der Berufseingangsphase abgetreten. Schon in der zweiten Hälfte des 19. Jhdts. richteten sich die Forderungen der sich bildenden

1) vgl. WEISS 1976

2) Zur Entwicklung des Referendariats für Gymnasiallehrer im einzelnen vgl. FRECH 1976, S. 26 ff; insbesondere PAULSEN 1919, 1921; zur Entwicklung der zweiten Phase in der Lehrerbildung seit 1800 in Bayern vgl. SACHER 1974.

(Volksschul-)Lehrerverbände auf eine grundlegende Reform der Ausbildung, die zugleich statuserhöhende Funktion haben sollte. Zur Zeit der Weimarer Republik wurden verschiedene Ausbildungsmodelle diskutiert. Es waren dies die hergebrachte "Seminarlösung", die "Akademielösung" (Konzeption einer "Bildnerhochschule", die wesentlich von SPRANGERS Vorstellungen des "geborenen Erziehers" beeinflusst war) und die "Universitätslösung" (wissenschaftliche Ausbildung in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie mit unterschiedlich geregelter berufspraktischer Ausbildung)¹⁾.

Zwar wurden alle drei Ausbildungsmodelle ab 1920 in verschiedenen Ländern des Deutschen Reiches praktiziert, dominierend wurde jedoch schließlich die "Akademielösung", die - trotz Umbenennung in Pädagogische Hochschule Anfang der 60er Jahre - Strukturmerkmal der Volksschullehrerausbildung bis in die jüngste Vergangenheit geblieben ist. Die weit zurückreichenden Forderungen nach einer Vereinheitlichung der Lehrerausbildung sind bis heute nicht verwirklicht worden. Das um 1970 für Reformen im Bildungswesen günstige Klima brachte zwar eine Reihe von Modellen, Vorschlägen²⁾ und Absichtserklärungen zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung, mit dem abweichenden Votum unionsregierter Bundesländer, trotz prinzipieller Zustimmung zu einer "Stufenorientierung" und Einführung eines Referendariats für alle Lehrer an der separaten Ausbildung für Lehrer unterschiedlicher Schularten festzuhalten ("Ein differenziertes Schulsystem erfordert eine differenzierte Lehrerbildung" (S. 37, Bildungsgesamtplan, Bd. I), war die auf absehbare Zeit letzte Gelegenheit

1) Einen guten Überblick über die Entwicklung der "Lehrerbildung", insbesondere die Ausbildung der Volksschullehrer vermittelt WEISS 1976. Vgl. ebenfalls BECKMANN 1968.

2) Die BAK legte zum Beispiel 1970 ein eigenes Modell für eine "integrierte" Lehrerausbildung vor.

dazu vertan. In den folgenden Jahren war unter dem Einfluß von Ölpreiskrise, konjunktureller wirtschaftlicher Schwierigkeiten, Finanzknappheit der öffentlichen Hände und drohender Lehrerarbeitslosigkeit eher eine Auseinanderentwicklung in der Organisation der Lehrerausbildung zwischen SPD/FDP regierten Ländern einerseits und CDU bzw. CSU regierten Ländern andererseits festzustellen.¹⁾

5.3 Die gegenwärtige Struktur der Ausbildung von Lehrern

Die knappe historische Skizze zur Entwicklung der Organisation der Lehrerausbildung läßt zumindest eine gewisse Konvergenz zwischen der Ausbildung von Volksschullehrern und Gymnasiallehrern erkennen. Obwohl die neueste bildungspolitische Entwicklung weder zu einer völligen Vereinheitlichung über die Grenzen der Bundesländer hinweg noch überall zu einer Integration der Ausbildung für verschiedene Schularten geführt hat, ist die Volksschullehrerausbildung dennoch im Durchschnitt der Gymnasiallehrerausbildung immer näher gekommen. Die verbleibenden Unterschiede beziehen sich - mit der Ausnahme Bremen - auf die Länge der erforderlichen Mindeststudienzeit (6 bzw. 8 Semester), auf die Gewichtung der einzelnen Komponenten des Studiums (Erziehungswissenschaft, einschließlich anderer für Lehrer relevante sozialwissenschaftliche Disziplinen, Schulpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft) und auf die Organisation der Berufseinführungs-

1) Während 1974 in Bremen ein Gesetz für eine einheitliche Lehrerausbildung (alle Lehrer: 8. Semester Studium, 18 Monate Vorbereitungsdienst) verabschiedet wurde, ist das in Bayern 1974 beschlossene Lehrerbildungsgesetz 1977 vor dem Inkrafttreten novelliert und die Ansätze einer ähnlichen Regelung sind wieder entfernt worden.

phase (2. Phase der Ausbildung), insbesondere in welcher Form hier der Übergang zu vollem eigenverantwortlichem Unterricht gestaltet ist.¹⁾

5.3.1 Strukturelle Probleme der 1. Ausbildungsphase

5.3.1.1 Das Studium an Pädagogischen Hochschulen

Ihrer historischen Genese gemäß als Nachfahren der Lehrerbildungsseminare hielten Pädagogische Hochschulen an einer Studienkonzeption fest, wonach Lehrerausbildung in erster Linie Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis zu sein hat. Die theoretisch-wissenschaftlichen Studienelemente sind dieser Aufgabe nachgeordnet. Sie sind entweder wie etwa die verschiedenen Fachdidaktiken als praxisanleitende Wissenschaften konzipiert oder haben eine allgemeine oder fachlich orientierende Funktion. Der Pädagogik als Basisdisziplin fielen weitgehend normativ-integrierende Aufgaben zu; sie sollte den allgemeinen (höheren) Zweck allen erzieherischen Handelns klären - und zuweilen auch verklären. Grundüberzeugung war, daß theoretische Reflexion sich an das pädagogische Handeln anlehnen, seine Kategorien aus ihm gewinnen und

1) Auf Regelungen im einzelnen braucht in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden. Das würde auch jeden vertretbaren Rahmen sprengen, wenn es nicht in Form eigenständiger Übersichten geschähe. Bei WEISS 1976 sind der neueste Stand der bildungspolitischen Diskussion und einige Tendenzen dokumentiert. Den derzeit verfügbaren aktuellen Überblick über die "formalen Ausbildungs- und Prüfungsmerkmale in der 2. Phase der Lehrerausbildung" bietet der b:e-Sonderdruck Nr. 1 (Bayer 1976). Unter der speziellen Fragestellung, in welchem Ausmaß soziologisches Wissen via Ausbildung von Sozialkundelehrern verbreitet wird und einer Professionalisierung der Soziologie förderlich ist, hat VOGEL (1977) die Sozialkundeprüfungsordnungen der Bundesländer analysiert.

wieder für Handeln nutzbar machen sollte. Von der Forderung nach Verwissenschaftlichung der Ausbildung - einmal als Prestigezugewinn, denn Pädagogische Hochschulen galten nicht als wissenschaftliche Hochschulen, zum anderen aber auch als Reflex stärkerer Spezialisierung auf einzelne Unterrichtsfächer und als Neudefinition der Basisdisziplin als Erfahrungswissenschaft - wurde auch die naturwüchsig entstandene Verdingung der Ausbildungskomponenten von fachwissenschaftlicher Ausbildung, pädagogischer Theorie und beruflicher Praxis tangiert, so daß Pädagogische Hochschulen und Pädagogik sich vor das Problem gestellt sehen, eine neue Ausbildungskonzeption zu entwickeln und zu legitimieren. Als erschwerend kommt hinzu, daß die Basisdisziplin, die dieses leisten soll, in sich inhomogen ist und weder von einem gemeinsamen grundlegenden Wissenschaftsverständnis noch von einer gemeinsamen Interessenlage der Beteiligten ausgehen kann. Das Studium an Pädagogischen Hochschulen ist wiederholt Gegenstand von Kritik gewesen.¹⁾ Hier soll lediglich ein Aspekt, die Verbindung von Theorie und Praxis, eingehender behandelt werden. In einer Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen (KUDERA/GRASSNER 1974) wird u.a. der Frage nachgegangen, wie sich eine Reihe "neuralgischer Punkte der gegenwärtigen Ausbildungspraxis" (S. 85) einer im Umbruch befindlichen Institution im Bewußtsein von Beteiligten niederschlägt. In der Beurteilung von Anlage und Funktion des Studiums wurden deutlich divergierende Orientierungen festgestellt. "85 % der Studenten vertreten die Meinung, man solle die theoretische Ausbildung zugunsten der praktischen verkürzen, während 90 % der Hochschullehrer der Ansicht sind, die theoretische Ausbildung der PH-Studenten müsse intensiviert werden." (S. 86). Allerdings findet bei den Studenten im Verlaufe des Studiums eine Einstellungsverschiebung statt. "Die Neuimmatrikulierten denken noch un-

1) Zur Kritik von PH-Studenten an ihrem Studium vgl. ACHINGER 1969.

mittelbar berufsbezogen und erwarten in erster Linie eine Ausbildung, die möglichst gute Grundlagen für die spätere Praxis schafft (57 % der Nennungen) Anders die Schlußsemester ... sie sind allererst an guten Prüfungsnoten interessiert (45 % der Nennungen), aber durchaus bereit, auf Kosten einer guten Vorbereitung auf die Schulpraxis möglichst viel vom wissenschaftlichen Lieblingsfach zu profitieren" (S. 87). Insgesamt werden sie skeptischer gegenüber der Ausbildungspraxis, und es herrscht der allgemeine Eindruck vor, "daß das PH-Studium als Vorbereitung auf die spätere Praxis insgesamt unzureichend ist ..." (S. 87). Allerdings wird die Notwendigkeit der schulpraktischen Ausbildung (auch in der konkreten Form) von der überwiegenden Zahl der Befragten (Studenten, Lehrern z.A. und Hochschullehrern) nicht in Zweifel gezogen. Eine Lösung des Theorie-Praxis-Problems, das in der strikten Trennung von "reinem" Studium und anschließender Einführung in die Berufspraxis dem Gymnasiallehrerausbildungsmodell entspräche, stößt in dieser Untersuchung mehrheitlich auf Ablehnung. Am ehesten mit Zustimmung rechnen - allerdings unterschiedlich in den drei Gruppen von Befragten - könnte ein "Kombinationsmodell", das die schulpraktischen Ausbildungsformen des seitherigen PH-Studiums mit denen des Referendariats für Gymnasiallehrer verbindet. Diese Form käme Statusinteressen (Aufwertung zur wissenschaftlichen Hochschule) der Hochschullehrer entgegen, ohne daß sie die auf einem spezifischen Selbstverständnis basierenden Ausbildungskonzeption ganz aufgeben müßten. Interessanterweise fand die Einführung eines wie immer auch gearteten Referendariats unter PH-Studenten - im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen von Befragten - am wenigsten Zustimmung; sie sehen darin "ein zusätzliches Hemmnis auf ihrem Weg, möglichst rasch endgültig in die Position des beamteten Lehrers zu gelangen" (S. 100).

Ambivalente Haltungen dem Theorie-Praxis-Problem gegenüber treten auch in der Untersuchung von PEIFER (1977) zutage. Dozenten an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurden u.a. nach dem berufspraktischen Teil des PH-Studiums befragt.¹⁾ Da die spätere Berufspraxis für die relativ rasche Einstellungskonversion bei Junglehrern sorgt, müßte es möglich sein, dem durch eine entsprechende "Immunisierung" in der ersten Ausbildungsphase entgegen zu wirken.²⁾ In diesem Zusammenhang käme der Art und Weise, wie die Sozialisationsinstitution berufspraxisrelevante Situationen für die Sozialisanden schafft, besondere Bedeutung zu. PEIFER faßt die Stellungnahme der Dozenten folgendermaßen zusammen (S. 118 f.):

- "1. Die weitaus überwiegende Mehrheit der Dozenten hält die Verbindung von Theorie und Praxis an der Pädagogischen Hochschule für unbefriedigend. Allerdings scheint etwas mehr als die Hälfte der Befragten von Vorwurf der mangelnden Verbindung von Theorie und Praxis nicht voll zu akzeptieren oder zumindest der Auffassung zu sein, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen eine Verbesserung nicht möglich ist.

-
- 1) Die Befragungsstichprobe umfaßte das Lehrpersonal von 3 Pädagogischen Hochschulen, die drei verschiedene Hochschultypen unter den insgesamt 9 Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs repräsentieren. Insgesamt wurden 79 Professoren, Dozenten und Assistenten interviewt (vgl. PEIFER 1977, S. 62 f.).
 - 2) Theoretischer wie praktischer Hintergrund der PEIFERschen Untersuchung ist derselbe wie im Konstanzer Projekt "Lehrereinstellungen" insgesamt. Hier geht es speziell um die Fragen: In welcher Weise könnte die Pädagogische Hochschule zum "Aufbau stabiler innovationsorientierter Einstellungen" beitragen? Gibt es unter den Dozenten ein genügend großes Potential, das diese Aufgabe erkennt und sich ihr stellen würde?

- 2./3. Es scheint eine größere Bereitschaft zu bestehen, eine Theorie-Praxis-Verbindung herzustellen im Sinne der Anleitung der Studenten zu systematischer Beobachtung der Praxis als im Sinne der Anleitung zum Handeln in der Praxis. Nur etwas mehr als 1/4 der Dozenten gibt an, daß häufiger als in Ausnahmefällen versucht wird, die Studenten zur Umsetzung von Einsichten in Verhalten anzuleiten, etwas weniger als die Hälfte erklärt, daß häufiger als in Ausnahmefällen Beobachtungsaufgaben gestellt werden. Bei den diesbezüglichen Aktivitäten scheint es häufig nur zu einer sehr losen Verbindung von Theorie und Praxis zu kommen.
4. Möglichkeiten zu einer besseren Theorie-Praxis-Verbindung werden v.a. in organisatorischen Maßnahmen gesehen. Im Vordergrund stehen dabei Möglichkeiten, die sich auf die Veränderung bzw. Ausweitung der Praktika, auf Veränderungen innerhalb der Zweiten Phase und auf Projektarbeit beziehen. Eine Reihe von Dozenten scheint hinsichtlich einer Verbesserung der Theorie-Praxis-Verbindung die Wirksamkeit organisatorischer Änderungen und der Verbesserung personeller und materieller Ressourcen zu überschätzen, dagegen Möglichkeiten, die relativ unabhängig von solchen Veränderungen bestehen, nicht genügend im Blickfeld zu haben.
5. Schwierigkeiten, die der Herstellung einer Theorie-Praxis-Verbindung auf der Beobachtungs- und der Handlungsebene entgegenstehen, werden v.a. in der gegenwärtigen Organisation der Praktika, im erhöhten Zeitbedarf solcher Veranstaltungen, im Mangel an verfügbaren Schulklassen, in den zu hohen Studentenzahlen und in der eigenen Arbeitsbelastung gesehen. Trotz ihrer schwierigen Situation werden von einzelnen Dozenten beachtliche Initiativen entwickelt."

Diese beiden empirischen Untersuchungen zeigen, daß selbst die PH-Konzeption der Verbindung von theoretischen und berufspraktischen Studienanteilen organisatorisch nicht in optimaler Weise gelöst ist. Dies wird umso weniger der Fall sein, je weiter sich das Studium angehender Volksschullehrer dem der traditionellen Gymnasiallehrausbildung angleicht.

5.3.1.2 Universitätsstudium für Gymnasiallehrer

Die Gymnasialpädagogik stützt sich weitgehend auf die selbsttätige Kraft fachwissenschaftlicher Kompetenz, die es Gymnasiallehrern schon ermöglichen würde - sofern nur einige, aber eher unwesentliche praktische Verhaltensweisen in einer gesonderten Berufseignungsphase erworben werden - adäquat zu unterrichten. Im Mittelpunkt steht das Fach, die "Sache", und nicht der Lernende. Dieser soll Bildung erwerben in der Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten; der Lehrer tritt als Repräsentant der kulturellen Güter hinter die Inhalte zurück.¹⁾

Entsprechend dieser Grundkonzeption dominiert während der 1. Ausbildungsphase das Studium der Fächer, die später unterrichtet werden sollen, gegenüber jenen Elementen bei weitem, die das Charakteristische eines Lehramtsstudienganges ausmachen. Zu letzterem gehören (Schul-)Praktika in einem zeitlichen Umfang von 4 bis 8 Wochen und ein pädagogisch-philosophisch-gesellschaftswissenschaftliches Begleitstudium unterschiedlichster Dauer und inhaltlicher Ausgestaltung. Sowohl Praktika, die allenfalls von der Universitätsverwaltung offiziell zur Kenntnis genommen werden, wenn es darum geht, die zum Staatsexamen erforderlichen Unterlagen zusammenzustellen, als auch die Lehrveranstaltungen des Be-

1) Bei Zugrundelegung dieser Auffassung hat es auch Sinn, von spezifischen Bildungswerten einzelner Fächer zu reden.

gleitstudiums, die häufig genug Hochschullehrern als lästige Pflicht erscheinen, werden von den Studenten als Anhängsel des eigentlichen Fachstudiums betrachtet. Ihr Stellenwert im Studium und ihre Relevanz für den späteren Beruf als Lehrer bleiben in den meisten Fällen unklar.¹⁾

Auch das Fachstudium ist in der Regel von seiner ganzen Anlage her kaum an Erfordernissen der Berufspraxis, stattdessen an immanenten Kriterien der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin ausgerichtet. Die Hochschule fördert die Herausbildung eines bestimmten Habitus, dessen einzelne Momente WAGNER (1973) - zwar in polemischer Absicht, aber dennoch sehr anschaulich - nachgezeichnet hat. Prüfungen gewinnen im Verlaufe des Studiums ein immer stärkeres Eigengewicht²⁾ und überlagern häufig fachliches Interesse.³⁾ Sofern Berufsperspektiven zu Beginn des Studiums vorhanden waren, scheint ein Universitätsstudium eher deren Abbau und damit berufliche Orientierungsunsicherheit zu fördern.⁴⁾

Bei zukünftigen Gymnasiallehrern stellten KRUMM/VOLLMER (1970) eine zunächst grundsätzlich positive Einstellung der Pädagogik gegenüber fest, die im Verlaufe des Studiums zunehmend negativer wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen NOELLE-NEUMANN und SCHMIDTCHEN (1968)⁵⁾.

Ein wichtiger struktureller Faktor der Sozialisationsinstitution Universität ist das Lehrpersonal, dessen Mitglieder

-
- 1) Wie Referendare rückblickend ihr Studium einschätzen geht aus der Untersuchung von FRECH (1976) hervor (vgl. S. 76 ff.).
 - 2) Zu den psychischen Auswirkungen von Hochschulprüfungen vgl. SCHEER/ZENZ 1973.
 - 3) Die Orientierung an den offiziellen und vermuteten Inhalten von Prüfungen hat Auswirkungen auf das individuelle Studienverhalten (vgl. dazu PIONTKOWSKI/BREUER 1976).
 - 4) MAYNTZ (1970) und SCHNEIDER (1971) stellen dies bei Soziologiestudenten fest. Dieses Phänomen ist jedoch nicht als Spezifikum eines Studienganges anzusehen.
 - 5) Diese Einstellungsänderung scheint sich im Referendariat fortzusetzen (vgl. LIEBHART 1970 und KOCH 1972).

in den seltensten Fällen Berufspraxiserfahrungen aus dem Schulbereich einbringen können oder aus Rücksicht auf die eigene Karriere im Hochschulbereich wenig Zeit auf die Vermittlung solcher Erfahrungen verwenden können. Ebenso wenig Aufwand wird von Hochschullehrern betrieben, wenn es sich um Probleme der Lehre handelt.¹⁾ Die seit dem Ende der 60er Jahre begonnene Förderung der Hochschuldidaktik ist mit den explosionsartig wachsenden Studentenzahlen zusehends zurückgeschraubt worden. Das geringe Prestige, das einer der Hauptaufgaben der Universitäten, der Lehre, und aller damit zusammenhängender Fragen anhaftet, dürfte mit ein Grund für den Aufbau negativer Haltungen bei Lehrerstudenten den Bereichen gegenüber sein, die im unmittelbaren Zusammenhang mit seinem späteren Beruf stehen.

5.3.2 Strukturelle Probleme der 2. Ausbildungsphase

5.3.2.1 Vorbereitungsdienst für Volksschullehrer

Für Junglehrer war es bisher weitgehend üblich, nach dem

1. Examen eigenverantwortlich zu unterrichten mit einer Wochenstundenzahl, die einem Festangestellten nahe kam.²⁾

Sporadische Ausbildungsnachmittage (allgemeine Seminare und Fachseminare), an denen die Junglehrer eines bestimmten

1) Vgl. NEEF (1974), der in einem Aufsatz die Möglichkeiten eines verstärkten Berufspraxisbezugs unter der gegenwärtigen Hochschulstruktur diskutiert.

2) Je nach Regelung des einzelnen Bundeslandes wurden während der Ausbildung unterschiedliche geringfügige Nachlässe vom vollen Stundendeputat gewährt.

Bezirks unter der Leitung eines für diesen Zweck beauftragten Lehrers zusammenkamen, sollten die Ausbildung ergänzen. Schulleiter und andere Kollegen standen für Fragen und Hospitanten zur Verfügung. Die Kontrolle über Tätigkeit und Lernfortschritte übte der Schulrat aus. Insgesamt handelte es sich eher um autodidaktisches Lernen (learning by doing) nach Prinzipien von trial and error, denn um systematische, angeleitete Ausbildung.¹⁾

Auch heute vollzieht sich ein wesentlicher Teil der berufspraktischen Ausbildung nach diesem Muster (eigene Klassenführung, Vertretungen, Fachunterricht), wobei der Unterrichtseinsatz weniger nach Ausbildungsgesichtspunkten geplant als nach Erfordernissen einer reibungslosen und vollständigen "Unterrichtsversorgung" der einzelnen Schule bestimmt wird. Besonders erschwerend wirkt sich die Zuweisung schwieriger Altersstufen oder Klassen aus.

Für Volksschullehrer macht sich im allgemeinen der sogenannte Praxisschock zu Beginn der zweiten Phase sofort bemerkbar. Die Probleme der Unterrichtsführung sind zwar prinzipiell aus der unterrichtspraktischen Ausbildung während des PH-Studiums vertraut, die neue Situation, auf sich allein gestellt einen fast vollen Lehrauftrag erfüllen zu müssen, erfordert neue Verhaltensweisen, die nicht im Rückgriff auf im Studium Gelerntes bewältigt werden können. Die Form der Unterrichtsvorbereitung für Lehrproben erweist sich geradezu als Hemmnis für den täglichen Unterricht. Es ist nun nicht mehr möglich, alle Schritte von vornherein zu planen; dennoch halten viele der angehenden Lehrer an dieser Form fest undbürden sich Arbeitsbelastungen auf, die in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Erfolg stehen. Die Fähigkeit, auf unvorhergesehenen Situationen adäquat zu reagieren (Improvisation), und arbeitsentlastende Routine werden erst im Laufe der Zeit erworben.

1) Auch von der Form einer "Meisterlehre" konnte im eigentlichen Sinne nicht gesprochen werden; dazu fehlte weitgehend das "Vorbild" (Vormachen, Übernahme von Rezepten für die Praxis und Nachvollzug).

Von Anfang an kommt als neues Problem hinzu, selbst mit allen Disziplinschwierigkeiten fertig werden zu müssen. So wenig Fragen der Disziplin in der Klasse konkret während des Studiums behandelt wurden, so gering ist die Hilfestellung an der Schule. Zwar fehlt es seitens der Kollegen nicht an diesbezüglichen Ratschlägen im informellen Gespräch, die Umsetzung bleibt jedoch dem angehenden Lehrer überlassen. Zwei Mechanismen werden hier wirksam: Einmal die offizielle Tabuisierung dieses Problems (Lehrer haben entweder keine Disziplinschwierigkeiten oder werden selbst damit fertig - dies ist die offizielle Lesart), zum zweiten baut die Hochschulpädagogik hochgespannte Erwartungen auf (emanzipatorischer Unterricht, nicht direktiver demokratischer Unterrichtsstil usw.), von denen sich Junglehrer erst unter dem Druck der Situation freimachen. Als fatale Folge ergibt sich, daß am Beginn der Berufstätigkeit das Eingeständnis einer Niederlage steht. Zusätzlich wird dieser Vorgang dadurch problematisch, weil die Umstellung des Lehrerverhaltens von "laissez-faire" auf "direktiv" nicht so ohne weiteres von Schülern hingenommen wird. Hier zeigt sich, daß sofortige vollverantwortliche Tätigkeit in einem Beruf, in dem die sozialen Bezüge dominieren, nicht als Bereich konsequenzlosen Probierhandelns angesehen werden kann.¹⁾

Die neben der Unterrichtstätigkeit zu besuchenden Ausbildungsveranstaltungen (häufig ohne Praxisbezug, in Form und Inhalt Spiegelbilder von Hochschulseminaren) bringen zusätzliche Belastungen mit sich. Vorführstunden müssen in bestimmten Abständen gehalten werden, Unterrichtsbesuche durch Schulerat oder Rektor schweben als ständige latente Bedrohung über der täglichen Arbeit. Bei solchen Gelegenheiten muß auch die

1) Erfahrungsberichte junger Lehrer zu Beginn der Schulpraxis belegen diese Zusammenhänge und Mechanismen. Vgl. JANSSEN (1977), HOLLING/BAMME (1976).

schriftliche Unterrichtsvorbereitung präsentiert werden. Für das 2. Staatsexamen muß eine schriftliche Arbeit vorgelegt werden; es müssen Unterrichtsstunden vorgeführt und mündliche Prüfungsleistungen erbracht werden.¹⁾ Dazu kommen noch alle die Probleme und Schwierigkeiten, die sich aus der Institution Schule, der materiellen Ausstattung des Arbeitsplatzes u.a. ergeben und alle Lehrer tangieren.²⁾

In unserem Zusammenhang kann es nicht darum gehen, das schwere Los angehender Volksschullehrer darzustellen und zu beklagen. Vielmehr soll den sozialisatorischen Effekten des strukturellen Arrangements der Berufseingangsphase nachgegangen werden.

Vorgegeben durch den strukturellen Kontext werden bestimmte Interaktionsmöglichkeiten, das Handeln wird in Bahnen gelenkt. Innerhalb dieses Rahmens bleibt dem Sozialisanden ein gewisser frei ausgestaltbarer Sektor, der jedoch in der 2. Ausbildungsphase unter den gegenwärtigen Bedingungen äußerst schmal ist. Die gesamte 2. Phase wird dominiert von einem "Überlastungssyndrom", so daß es müßig erscheint zu fragen, welche strukturverändernden Wirkungen von Junglehrern ausgehen könnten. Es käme in erster Linie darauf an, die Berufseingangsphase so zu gestalten, daß ein schrittweises Hineinwachsen in die Berufsposition möglich wird. Die Einführung eines Referendariats für Volksschullehrer³⁾ würde die Möglichkeit dazu bieten, wenn nicht unbesehen die traditionellen Formen der Gymnasiallehrerausbildung übernommen werden.

-
- 1) Die jeweiligen Prüfungsordnungen der Länder legen fest, welche Inhalte in welcher Form zu welchem Zeitpunkt erbracht werden müssen. Die Unterschiede werden aus der Zusammenstellung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen von BAYER (1976) ersichtlich.
 - 2) Einen Katalog derartiger Belastungen stellen HOLLING/BAMME (1976, S. 120 ff.) auf.
 - 3) Die Einführung referendariatsähnlicher Ausbildung für Volksschullehrer wird auch von beschäftigungspolitischen Überlegungen nahegelegt. Bisher von Junglehrern abgedeckter Unterrichtsbedarf in der Größenordnung von ca. 7000 "Lehreräquivalenten" allein im Volksschulbereich Bayerns im Jahre 1974 (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1975, S. 47 ff.) sollte langfristig in Form zusätzlicher Planstellen befriedigt werden.

5.3.2.2 Referendariat für Gymnasiallehrer

Angehende Gymnasiallehrer hatten in der Regel im Verlaufe ihres Studiums an der Hochschule lediglich in einige Wochen dauernden "Schulpraktika" Gelegenheit, Schulpraxis kennenzulernen. Wie aus Erfahrungsberichten hervorgeht, ist die Durchführung solcher Praktika sehr unterschiedlich. Nachzuweisen ist lediglich ihre Absolvierung; es findet keine Begleitung seitens der Hochschule statt, so daß ihr tatsächlicher Effekt gering und ihr Bezug zum Studium nahezu nicht vorhanden sein dürfte.¹⁾

Gymnasiallehrer unterscheiden sich zum Zeitpunkt des 1. Staatsexamens also hinsichtlich der Erfahrungen in ihrem zukünftigen Beruf nicht von Studierenden, die dasselbe Fachstudium mit einem anderen Examen als dem 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien abgeschlossen haben. Gemessen an dem, was die spätere tägliche Berufstätigkeit ausmacht, wird für sie ein Umlernprozeß organisiert, so daß es gerechtfertigt erscheint, eher von einem "Umschulungslehrgang" zu sprechen als von einer Fortsetzung der Ausbildung.

Die meisten Ausbildungsordnungen sehen dementsprechend eine dosierte Konfrontation mit der Schulpraxis vor.²⁾ Am Anfang stehen in der Regel Hospitationen mit gelegentlichen eigenen Unterrichtsversuchen. Ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr kommt eigenverantwortlicher Unterricht in begrenztem Umfang dazu, der später ausgeweitet werden kann. Eine Besonderheit des Referendariats in Bayern ist der ein Jahr dauernde sogenannte "Zweigschuleinsatz" nach dem ersten halben Jahr Ausbildung an der "Stammschule". Im letzten halben Jahr vor

1) Vgl. BAYER 1976.

2) VONDERACH (1972), der die Wirkung von Industriepraktika auf PH-Studenten untersuchte, weist darauf hin, daß Praktika allein - auch Schulpraktika - ohne Einbettung in einen Reflexions- und Vorbereitungsprozeß, der in Form vorbereitender, begleitender und nachbereitender Veranstaltungen organisiert werden sollte, eher einer gewissen "Betriebsblindheit" Vorschub leisten als zu neuen Einsichten und Handlungsorientierungen führt (S. 177 f.).

dem 2. Staatsexamen kehren die Referendare an die Stammschule zurück, an der das pädagogische Seminar eingerichtet ist.¹⁾

Ausbildungsordnungen in den Bundesländern regeln in unterschiedlicher Weise Hospitanten, Unterricht unter Aufsicht, Mindest- und Höchstumfang eigenverantwortlichen Unterrichts, zusätzliche Unterrichtstätigkeit und Anzahl und Verteilung von Seminarsitzungen und Ergänzungskursen. Die Unterschiedlichkeit der Bestimmungen kann ein Indiz für das Fehlen einer allgemeinen Vorstellung sein - von Theorie ganz zu schweigen -, was diese Art von Ausbildung eigentlich bewirkt; sie könnte aber auch als Indiz gelten, daß es auf die Regelungen im einzelnen nicht ankommt, solange sie sich nur innerhalb einer bestimmten Marge bewegen, die gewissermaßen bestimmte Grunderfordernisse sicherstellt, etwa Vertrautmachen mit Ernstsituationen der Berufspraxis u.a..

Die zweite Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern ist erst seit Ende der 60er Jahre Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden. "Erst die nach dem sogenannten "Radikalenerlaß" des Bundeskanzlers und der Ministerpräsidenten vom 28.1.1972 ausgesprochenen Ausbildungs- und Berufsverbote ... haben vermutlich einer breiteren Öffentlichkeit zu Bewußtsein gebracht, daß es eine solche Ausbildungsphase für Gymnasiallehrer überhaupt gibt" (REICHWEIN 1976, S. 3). Zwar liegen einige Einstellungsuntersuchungen und Erfahrungsberichte vor (auf die später noch einzugehen sein wird), die institutionellen und strukturellen Bedingungen des Referendariats jedoch sind erst von einer Projektgruppe am MPI in Berlin systematisch untersucht worden. Auf diese Untersuchung, die in drei Ein-

1) Zur organisatorischen Struktur des Referendariats, Länge der Ausbildung, Aufgaben der Seminare u.a. im Jahre 1970 vgl. FRECH 1976. Aktueller ist die Synopse der formalen Regelungen für die 2. Phase der Lehrerbildung von BAYER (1976). Die Novellierung vom Frühjahr 1977 des neuen bayerischen Lehrerbildungsgesetzes aus dem Jahre 1974 wäre hier noch zu berücksichtigen.

zelbänden 1976 veröffentlicht wurde,¹⁾ stützten sich deshalb in erster Linie die Informationen zum strukturellen Kontext.

Unter den 500 befragten Seminar- und Fachleitern waren nur 10 % Frauen vertreten. Bei einem Mittelwert von 49 Jahren für die Gesamtgruppe ergab sich folgende funktionspezifische Altersverteilung: Die jüngere Altersgruppe stellte fast ausschließlich die Fachleiter (Durchschnittsalter: 47,5 Jahre), die ältere war vor allem unter den Seminarleitern vertreten (Durchschnittsalter: 55 Jahre). Der Organisationsgrad liegt mit 80 % relativ hoch; drei Viertel der Befragten waren Mitglieder des Philologenverbandes, nur 4 % gehörten der GEW an. "Die Ausbildungsseminare scheinen also eine Domäne des Philologenverbandes zu sein. Die wenigen GEW-Mitglieder nahmen sich unter diesen Umständen wie "marginale Abweichler" aus und fühlen sich vermutlich auch so." (REICHWEIN 1976, S. 24).

-
- 1) Die ursprüngliche Intention konnte aus verschiedenen forschungsökonomischen und politischen Gründen nicht voll realisiert werden. Sie ging dahin, "bestimmte ... operationalisierte 'innovative' Verhaltensweisen und hierfür relevante Verhaltensdispositionen und Einstellungen der Referendare am Ende ihrer Ausbildung zu erheben und diese mit den äußeren Bedingungen ihrer Ausbildungssituation in Beziehung zu setzen, um Aufschlüsse darüber zu gewinnen, in welchen Ausbildungssituationen sich innovationsrelevante Einstellungen und Verhaltensweisen der Referendare besonders deutlich ausprägen oder zum Zuge kommen" (REICHWEIN 1976, S. 6). Aufgrund zu geringen Rücklaufs konnten die beiden Hauptteile, die schriftliche Befragung von Referendaren und von Ausbildern, nicht zusammengefügt werden, um typische Ausbildungssituationen herauszukristallisieren; stattdessen wurden sie je für sich ausgewertet und publiziert. Während FRECH (1976) die Daten der Referendarbefragung unter besonderer Betonung der Fachsozialisation auswertet, hebt REICHWEIN (1976) in der Auswertung der Befragung von Seminar- und Fachleitern den strukturellen Aspekt der Studienseminare hervor; die Ausbildungslehrer an den einzelnen Gymnasien sind allerdings nicht in die Befragung einbezogen worden. Zu den methodologischen Problemen dieser Untersuchung und einer Sonderauswertung der Daten zur Berufsmotivation legt HEBEL (1976) den dritten Teilbericht vor.

Größe und Differenzierungsgrad von allgemeinen (pädagogischen) Seminaren und Fachseminaren sind je nach Bundesland unterschiedlich; zusammen mit der (finanziellen) Ausstattung ergeben sie den Faktor materielle Ausbildungsbedingungen, der allerdings keine eindeutigen Aussagen in dieser Untersuchung zuließ. Es liegt auf der Hand, daß bei großen Seminargruppen und geringer personeller Besetzung Seminarleiter gleich eine ganze Reihe unterschiedlicher thematischer Ausbildungskomponenten abdecken müssen, dafür nicht hinreichend kompetent sein können und daher überfordert sind. Hinsichtlich der Belastung durch Unterrichts- bzw. Seminartätigkeit sind (natürlich) positions- und funktionsbedingte Unterschiede zwischen den Ausbildergruppen festzustellen; davon abgesehen, läßt sich eine Länder- und Fächerabhängigkeit der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen weitgehend bestätigen: Auf die Größe der Fachseminare und den Ausbildungsaufwand pro Referendar bezogen, wiesen die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen die günstigsten Bedingungen auf. Unter dem Fachaspekt schnitten die modernen Fremdsprachen sowie die kultur- und sozialkundlichen Fächer für die gleichen Meßgrößen besonders schlecht ab gegenüber den Ausbildungsbedingungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, ⁱⁿ Kunst, Musik, alten Sprachen und Sport (vgl. REICHWEIN 1976, S. 79).

Im Durchschnitt brachten die befragten Seminar- und Fachleiter 21 Jahre (Schul-)Berufserfahrung mit, in der eine 8-jährige Erfahrung als Seminarausbilder enthalten ist. Für Referendare besteht damit eine hohe Wahrscheinlichkeit auf Ausbilder zu treffen, die "durchschnittlich mehr als ein Jahrzehnt lang die Regeln und Zwänge des Schulalltags ertragen und sich ihnen - so oder so - anpassen mußten, bevor sie die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung ihrer Nachfolger im Lehrerberuf übernehmen konnten. Die Vermutung liegt nahe, daß diese Ausbildung dann, wenn nicht im Sinne

der in der Schule herrschenden Normen und Regeln, so daß im Sinne der Anpassungsstrategien erfolgt, die die Seminardozenten zuvor im Schulalltag entwickelt haben " (REICHWEIN 1976, S. 43 f.). Auf die geringe geographische Mobilität der Gymnasiallehrer dürfte es zurückzuführen sein, daß sich gewissermaßen ein Selbstrekrutierungskreislauf der Studienseminare einspielt: ein beträchtlicher Teil der Ausbilder hat das Referendariat an demselben Studienseminar absolviert, an dem sie nun tätig sind.

Die insgesamt duale Ausbildungsstruktur besitzt immanente Konfliktlinien, die - und darin ähnelt sie dem dualen Ausbildungssystem, der Handwerker- bzw. Facharbeiterausbildung - zwischen den Ausbildungsbereichen Schule als berufspraktischem Teil und Seminarbetrieb als theoretischem Teil verlaufen. Konflikte, die sich aus dem Unterrichtseinsatz der Referendare ergeben, sollten von ihren Seminarausbildern bereinigt werden. Häufig werden Referendare - sofern sie sich überhaupt an ihre Seminarausbildung wenden - in Konfliktfällen mit ihren Schulausbildern alleingelassen oder aus der Konfliktzone entfernt. REICHWEIN (1976) interpretiert diese Verhaltensmuster als ein "Aus- und Zurückweichen der Seminarausbilder gegenüber den Schulausbildern und vor den normativen Zwängen der Schulpraxis" (S. 91). Zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen bestehen strukturbedingte Kooperations- und Koordinationsprobleme, die in deutlichem Kontrast stehen zu der viel beschworenen und proklamierten Verbindung von Theorie und Praxis in der zweiten Phase der Gymnasiallehrerbildung.¹⁾

Trotz der vielfältigen Belastungen, Spannungen und Konflikte, von denen Seminar- und Fachausbilder berichten, plädieren relativ wenige für weiterreichende Strukturreformen. Zwar tritt eine Mehrheit dafür ein, die pädagogische und praktische Ausbildung schon während des Universitätsstudiums beginnen zu lassen, dennoch aber an der prinzipiellen Zwei-

1) Der umfangreiche Teil der Untersuchung, der sich mit den Inhalten der Seminarausbildung befaßt, soll nicht weiter berücksichtigt werden. Er ist überdies - im Unterschied zum engeren strukturellen Teil - viel eher von kurzfristigen Veränderungen betroffen, so daß Ergebnisse schneller an Aktualität einbüßen.

phaseneinteilung festzuhalten. Unter fünf vorgegebenen Alternativen votierten gerade 15 % der Befragten für die am weitesten gehende strukturelle Lösung der Umwandlung des Studienseminars in ein Universitätsinstitut, "das Aufgaben der praktischen Ausbildung während eines großen Teils der Lehrerausbildung übernimmt" (S. 271).¹⁾ 40 % befürworten den Ausbau der Studienseminare zu eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status. Wenn diese beiden Befragtengruppen zusammengefaßt und - wie REICHWEIN dies tut - in Verbindung gebracht werden mit jener etwa gleich großen Gruppe, die eher "progressive" Ausbildungsvorstellungen entwickelt, so muß gleichzeitig berücksichtigt werden, daß das Eintreten für den Ausbau zu eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik einer Konzeption der "Arbeitsgemeinschaft der Seminar- und Fachleiter" und des Philologenverbandes entspricht, die in erster Linie Abwehr gegenüber zu starkem universitären Einfluß und Hoffnung auf Statusaufbesserung beinhaltet. Seit dem Jahre 1970, in dem die Daten der MPI-Untersuchung erhoben wurden und auf das sich die festgestellte Strukturproblematik der Studienseminare im wesentlichen bezieht, hat sich die Situation nicht entscheidend in positiver Richtung verändert. Sie ist eher schwieriger geworden: Zu den weiterhin ungelösten Strukturproblemen sind durch die sprunghaft angestiegene Zahl der Referendare Kapazitätsprobleme hinzugekommen. Dadurch wird die Betreuungsfunktion seitens der Seminare weiter geschwächt, so daß die Gefahr einer Degradierung der Studienseminare in "Institute für die Abwicklung von Prüfungen" (GIDION 1977) durchaus gegeben ist.

1) Der Terminus "einphasige Lehrerausbildung" wurde vermieden, dennoch ließe sich das Statement (auch) in diesem Sinne interpretieren.

5.3.2 Zusammenfassung:

Die aus bestimmten historischen Konstellationen heraus entwickelte und heute vorfindlichen Strukturmerkmale der Lehrerausbildung sollen hier kurz zusammengefaßt werden.

Wichtigstes Merkmal ist die Aufteilung in zwei Phasen, wobei die erste an einer Hochschule, die zweite im späteren Berufsfeld durchlaufen werden muß. Jeder der beiden Institutionen ist eine Aufgabe zugewiesen: In der Hochschule soll vorwiegend die theoretische, im Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst soll die berufspraktische Ausbildung stattfinden. Mit der organisatorischen Trennung ist zugleich das Auseinanderklaffen der beiden notwendigen Qualifikationsbereiche vorgegeben. Die Annahme, daß der einzelne Sozialisand für sich aus dem zeitlichen Nacheinander eine sinnvolle Synthese zustandebringt, ist - worauf später noch einzugehen sein wird - kaum gerechtfertigt. Die Unterschiede zwischen der seitherigen Ausbildung für Volksschullehrer (PH-Studium und Vorbereitungsdienst) und für Gymnasiallehrer (Fachstudium an der Universität und Referendariat) bewirken eine etwas unterschiedliche Begegnung mit der Berufspraxis, so daß das sogenannte Praxisschockphänomen - übrigens keinesfalls eine Erscheinung, die für angehende Lehrer reserviert ist - bei Volksschullehrern nach dem Übergang in die 2. Ausbildungsphase voll einsetzt, während es bei Gymnasiallehrern an zwei Zeitpunkten auftreten kann: zu Beginn des Referendariats (Kultur- und Praxisschock) und/oder nach Beendigung der Ausbildung (volle Belastung mit eigenverantwortlicher Unterrichtstätigkeit).

Ein neuralgischer Punkt ist in jedem Falle der Übergang von der Hochschule als einem weitgehend von konkreten Handlungs-

zwängen entlasteten Raum¹⁾ in die Berufseingangsphase. Dieser Übergang kann auch als "Statuspassage" beschrieben werden.²⁾ Verbunden damit sind bestimmte festgelegte Rituale wie Bewerbung, Loyalitätsnachweise und -bekundungen (Vereidigung) und einschneidende Veränderungen des sozialen Umfeld einer Person (Aufgabe bzw. Verlust bisheriger Bezugsgruppen, "Zuteilung" neuer Bezugsgruppen, Ortswechsel). Der neue Status ist prekär; er erfordert, sich gleichzeitig in der Rolle des Sozialisanden (als Auszubildender) und in der Rolle des Sozialisators (gegenüber den Schülern) zurechtzufinden.

5.4 Reform der Lehrerbildung

Seit Jahrzehnten wird von der Notwendigkeit grundlegender Reformen in der Lehrerbildung gesprochen. Etliche neue Ausbildungsmodelle wurden zur Diskussion gestellt; zur konkreten Erprobung gelangten allerdings nur wenige. So bestehen im Augenblick (noch) in Oldenburg und Osnabrück Modellversuche zur einphasigen Lehrerbildung. Mit dem Regierungswechsel in Niedersachsen haben sich die politischen Rahmenbedingungen für deren Weiterführung verschlechtert.³⁾

-
- 1) Zum Hochschulstudium als Moratorium und verlängerte Jugendphase vgl. KOHLI 1973, S. 95 ff.
 - 2) Insbesondere Sozialwissenschaftler im Umkreis des Symbolischen Interaktionismus (z.B. BECKER, STRAUSS) beschäftigen sich mit den Übergängen in sozialen Karrieren.
 - 3) Vgl. dazu DAXNER 1976.

Das Bremer Modell der Lehrerbildung kann nicht als lupenreines Einphasenmodell bezeichnet werden. Dort wird jedoch versucht in der Form von Projektstudienanteilen und stärkerer Einbindung von Schulpraktika schon während des Hochschulstudiums theoretische mit schulpraktischer Ausbildung zu verbinden.¹⁾ WEISS (1976) stellt eine vergleichende Analyse der "Reformkonzeptionen zur Lehrerbildung"²⁾ an und kommt zu dem Ergebnis, daß als "gemeinsamer Mindestanspruch folgende Reformelemente eingebracht (werden):

1. Für alle Lehrer wissenschaftliche Hochschulausbildung; Errichtung eines didaktischen Integrationszentrums (Didaktisches Zentrum, Zentrum für pädagogische Berufspraxis o.ä.).
2. Ausbildungsdifferenzierung nach dem Stufenprinzip, d.h. nach dem Alter der Kinder.
3. Einheitliches Lehramt, d.h., die Ausbildungszeit wird nicht - wenn überhaupt - nach der Stufenqualifikation des Lehrers differenziert.
4. Enge Verflechtung von Studium und Referendariat - wenn nicht gar einphasige Ausbildung.
5. Gemeinsame Orientierung und Grundausbildung; Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis als Studienkomponenten." (S. 153)

WEISS geht explizit vom Konzept einer integrierten Lehrerbildung aus, wie es von der BAK 1970 vorgeschlagen wurde, und fragt danach, inwieweit andere Modelle dem gerecht werden.

-
- 1) Zur Konzeption des Bremer Modells siehe: PLANUNGSKOMMISSION LEHRERBILDUNG 1971, BERNDT u.a. 1972, HÄNDLE 1972 (mit gegliedertem Literaturverzeichnis) und von der VRING 1975.
 - 2) Die Beschränkung auf Konzeptionen war sicher sinnvoll, sie hat aber den Nachteil, nicht deutlich zu machen, welche der Konzeptionen in welcher Form verwirklicht wurden, welche sich im Realisierungsstadium befinden und welche weitgehend unverbindliche Planungspapiere geblieben sind.

Weiter oben wurde schon auf Veränderungsvorschläge hingewiesen, die eine geringere Reichweite besitzen, etwa die organisatorische und inhaltliche Umgestaltung lediglich der 2. Ausbildungsphase für Gymnasiallehrer. Für sie sprechen im augenblicklichen bildungspolitischen Klima ihre größeren Realisierungsmöglichkeiten, wobei die Gefahr einer Zementierung der zweiphasigen Ausbildung und des evtl. Verlustes der Option auf weiterreichende Reformen gegen konkrete Verbesserungen, die schnell erreichbar sind, abgewogen werden müssen. Eine Hauptkomponente aller Reformkonzeptionen und Veränderungsvorschläge ist die Neugestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Daß hier die Crux der traditionellen Ausbildung liegt, ist schon fast nicht mehr kontrovers.¹⁾ Heftig umstritten sind allerdings die bisher vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten. Wo das Problem der Einbeziehung von berufspraktischen Elementen in das Studium angegangen wurde, tauchen neue Schwierigkeiten auf.²⁾ Auf die verschiedenen Strategien, Modelle, Initiativen unterschiedlichster Art kann hier nicht weiter eingegangen werden. Hinweise auf Literatur zu diesem Problemkomplex, die inzwischen den Umfang mittlerer Bibliotheksbestände angenommen hat, müssen genügen.³⁾ Einen zusätzlichen neuen Vorschlag haben LUHMANN/SCHORR (1976) vorgelegt. Sie leiten mittels systemtheoretischer Überlegungen aus der Analyse der Struktur professioneller Arbeit drei Ebenen ab (technische Ebene, Lernebene und Reflexionsebene), die sie

1) HALLER/OEHLER 1973, FLECHSIG 1975.

2) Ein "GÖTTINGER KOLLEKTIV" veröffentlichte 1973 seine Erfahrungen (und Enttäuschungen) bei dem Versuch, in Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden an der Pädagogischen Hochschule Projektstudienanteile zu realisieren. Schwierigkeiten ergaben sich insbesondere im Zusammenwirken zwischen der Hochschule und den einzelnen Lehrern bzw. Schulen, die zur Mitarbeit an Praktika, Lehrprojekten u.ä. gewonnen werden sollen. Vgl. auch BRÜGMANN 1975.

3) AREGGER u.a. 1975, LATTMANN 1975.

zur phasenmäßigen Strukturierung der Lehrerausbildung heranziehen. "Nach dem Phasenmodell ist die Eingangsphase auf das Tätigkeitsmerkmal der Profession: Interaktion mit Schülern (Adressaten) abzustellen" (S. 262). In der zweiten Phase, die der Lernebene entspricht, soll der Lehrer "dazu gebracht werden, mit Hilfe unabhängiger, analytischer Kriterien beurteilen zu können, was in der Schule geschieht, was er mit seinen (eigenen) Aktivitäten auslöst" (S. 265). "In der dritten Phase, der Ausbildung für die Reflexionsebene, geht es schwerpunktmäßig darum, dem künftigen Lehrer eine Standortbestimmung seines eigenen Erlebens und Handelns im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu ermöglichen" (S. 268). Mit ihrem Vorschlag stellen sie sich bewußt gegen augenblicklich vorherrschende Tendenzen, so beispielsweise gegen die Auffassung, daß das Allgemeine zuerst gelernt werden müsse, d.h. konkret: theoretisch-kritische sozialwissenschaftliche Grundkurse gehören ihrer Ansicht nach nicht an den Anfang des Studiums, sondern in die dritte und letzte Phase.

So einleuchtend der Vorschlag auf den ersten Blick erscheinen mag, darf doch nicht übersehen werden, daß er einige bedenkliche Implikationen enthält - von der Realisierungsmöglichkeit, an die die Autoren zum gegenwärtigen Zeitpunkt offensichtlich auch nicht so recht glauben können, einmal abgesehen. Die Anordnung der nacheinander zu erwerbenden Qualifikationen in Form eines umgekehrten Trichters (von der engen technisch-instrumentellen bis zur weiteren auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge gerichteten Reflexionsebene) mit den in jeder Phase von den Autoren vorgesehenen Selektionen (Diejenigen, die auf der technischen Ebene "stehen bleiben" könnten als "Unterrichter" eingesetzt werden) dürfte ähnliche Hierarchisierungen zur Folge haben wie sie schon im Zusammenhang mit dem Professionalisierungskonzept diskutiert werden (s. S. 114). Zudem würde eine derartige

Selektionsmöglichkeit die Gefahr mit sich bringen, daß - ähnlich der sogenannten Stufenausbildung bei Lehrlingen¹⁾ - aus Rationalisierungsbestrebungen die jeweiligen drop-out-Quoten auf politisch-administrativem Wege festgelegt werden und Qualifikationsdifferenzierungen ergeben, die kaum aus der Tätigkeitsstruktur heraus legitimierbar sind, und das Gegenteil einer Integration bewirken würden.

Dieser hier etwas ausführlicher dargestellte Reformvorschlag macht im übrigen deutlich, mit welchen Ambivalenzen die Diskussion um stärkeren Berufspraxisbezug in Ausbildungsgängen rechnen muß. Die Forderung einer stärkeren Ausrichtung auf die Berufspraxis im Lehrerstudium ist sogleich problematisiert und kritisiert worden.²⁾ Oder es wurden - etwas allgemeiner ansetzend - Fragen gestellt wie: Werden nicht durch stärkere Berufsorientierung kritische, emanzipatorische Momente des Hochschulstudiums verschüttet? Wie praxisnah kann Wissenschaft (überhaupt) sein? (RIESE 1975) Insbesondere die enge Ausrichtung praxisorientierter Ausbildung auf bestehende und selbst veränderungsbedürftige Berufe wird von der Mehrheit der Autoren abgelehnt als technokratisch-funktionalistische Anpassung an die blinde Faktizität gesellschaftlicher Verhältnisse.³⁾ Befürworter einer stärkeren Praxis- bzw. Berufs-(feld)orientierung traditioneller universitärer Studiengänge sehen sich deshalb zunächst genötigt, ihre eigene Position gegenüber "Mißverständnissen" abzusichern,

1) vgl. dazu BAYER 1972.

2) z.B. von SCHMITT 1973.

3) KRÜGER/MÜLLER (1974) stehen einer berufspraxisorientierten Ausbildungsreform ausgesprochen ambivalent gegenüber. Sie unterscheiden diesbezüglich vier Positionen: eine konservative, eine technokratisch-funktionalistische, eine gesellschaftskritisch-demokratische und eine sozialistische. Letzterer Position rechnen sich die Autoren zu und fordern, die Analyse der Bedingungen beruflichen Handelns nicht als unpolitisches Randproblem zu betrachten und beiseite zu schieben, sondern in das Studium einzubauen und in der Hochschule in Angriff zu nehmen.

indem sie differenzieren zwischen der Ausbildung auf einen Beruf vs. auf ein Tätigkeitsfeld hin und damit zwischen "aktiver Flexibilität" oder Mobilität vs. "passiver Flexibilität" (Verfügbarkeit, Fungibilität) (NEEF 1974), zwischen konservativen und progressiven (an Werten wie Emanzipation, Abbau kapitalistischer Herrschaft, personaler Autonomie und Demokratisierung verpflichteter) Positionen (FLECHSIG 1975), zwischen "Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation" (REICHWEIN/FRECH 1971).

Skeptikern gegenüber wird als durchaus überzeugendes Argument ins Feld geführt: Die traditionelle, über den Niederungen beruflichen Handelns stehende, nur der Wissenschaft verpflichtete Universitätsausbildung neuhumanistischer Provenienz¹⁾ ist durchaus funktional in Bezug auf Unterwerfung und Anpassung an fremdbestimmte gesellschaftliche Verhältnisse, an deren Aufrechterhaltung privilegierte Gruppen interessiert sind.²⁾ Der Austausch "traditioneller" Studieninhalte durch "progressive" hat diesen Funktionalitätsmechanismus nicht aufheben können; er hat ihn nur schärfer hervortreten lassen und zu Bewußtsein gebracht. Welche Wirkungen sich aus der Diskrepanz zwischen progressiv-idealistischen Vorstellungen und Anforderungen des Schulalltags im beruflichen Sozialisationsprozeß ergeben, wird Gegenstand der nächsten Kapitel dieser Arbeit sein.

-
- 1) HEYDORN (1973), ein der Kritischen Theorie verpflichteter Pädagoge, versucht HUMBOLDT vor der ausschließlichen Inanspruchnahme durch Konservative in Schutz zu nehmen, in dem er seine progressiven Intentionen und Wirkungen in historischer Sicht und seine rechtverstandene bildungspolitische Aktualität betont.
 - 2) LUTZ/KRINGS (1971) weisen in ihren "Überlegungen zur sozio-ökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen" auf die latente Funktionalität praxisferner Studiengänge hin.

Für das Verhältnis von Theorie und Praxis soll hier thesenartig festgehalten werden: Praktisch wirksam in höherem Maße als bisher werden in der Hochschule erworbene Einstellungen und Verhaltensweisen nur dann, wenn es gelingt, sie zu stabilisieren. Dazu ist es notwendig berufliche Handlungskompetenz schon während des Studiums zu vermitteln bzw. Gelegenheiten für deren Erwerb zu schaffen. Darüberhinaus aber müßten die situativen Bedingungen, unter denen berufliches Handeln stattfindet, geändert werden. Damit würden die "psychischen Kosten" (mit Auswirkungen auf personale und berufliche Identitätsfindung), die mit der seitherigen Ausbildungspraxis entstehen, verringert. Diese Momente zusammen können als Legitimationsgrundlage für eine Reform der Lehrerausbildung in der skizzierten Richtung gelten. Daß solche Reformen auch unter dem Aspekt der strategischen Bedeutung der Lehrerausbildung für Reformen im Bildungswesen insgesamt notwendig sind, ist seit langem und von vielen Seiten immer wieder betont worden. Inzwischen dürfte auch deutlich geworden sein, daß isolierte Veränderungen in einem Teilbereich des interdependenten Gefüges innerhalb des Bildungssystems¹⁾ und gegenüber relevanten Strukturelementen seiner Umwelt immer auch nur begrenzte Veränderungseffekte nach sich ziehen oder gar konterkariert werden. Deshalb dürfte es vermessen sein, von einer völlig neu organisierten Lehrerausbildung und progressiven Einstellungen angehender Lehrer allein eine neue Schule zu erwarten.

1) Reformen der Lehrerausbildung müssen gegenüber Reformen in der Schule einen mehrjährigen Vorlauf haben, wenn beinahtlos ineinandergreifen sollen (KIAFKI).

Entsprechende Einstellungen sind sicher dafür notwendig, allerdings sind sie keine hinreichende Bedingung. "Unerlässlich sind daneben auch strukturelle Änderungen des Schulsystems, die einstellungsgerechtes Lehrerverhalten überhaupt erst erlauben. Demokratisch orientierte Lehrer gehören aber wiederum zu den Personen, die solche organisatorischen Reformen entschieden unterstützen können." (CLOETTA 1975, S. 188). Gerade dort, wo Reformen realisiert werden (sollen) - etwa in der Arbeit an Gesamtschulen - ist die Bedeutung des personalen Faktors von Reformen unter Beweis gestellt worden.¹⁾

1) Begleituntersuchungen von Gesamtschulversuchen (vgl. FEND u.a. 1976) haben deutlich gemacht, welchen Anteil die Lehrer im Vergleich mit anderen Faktoren am Erfolg solcher Versuche haben. (S. auch KEIM 1976: Gesamtschulbilanz 1975 und INFRATEST 1975).

6 Sozialisationsvoraussetzungen

Sozialisationsprozesse⁸⁶ im Erwachsenenalter bauen auf vorgängige Sozialisation auf. Das kann zunächst einmal bedeuten, daß ein bestimmter (jeweils verschiedener) Ausgangspunkt in Rechnung gezogen werden muß. Je nach den Effekten dieser vorausgegangenen Sozialisation wird die spätere Sozialisation modifiziert. Sozialisation in einer zeitlich späteren Phase kann Vorangegangenes überlagern; zeitlich Früheres wird u.U. "verlernt". Zuweilen dürften auch Sozialisationseffekte spätere Sozialisation geradezu be- oder verhindern. Das entscheidende Problem ist nun diese Effekte zu bestimmen: Dabei sind zu unterscheiden einmal die individuellen Besonderheiten der Sozialisanden, die sich aus der je besonderen Biographie ergeben, zum anderen die Gemeinsamkeiten als Resultate gemeinsam durchlaufener Sozialisationsphasen. Damit ist eine grundlegende Problematik der Analyse von Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter bezeichnet, die im folgenden an einigen ausgewählten Komplexen diskutiert werden soll.

Zunächst wird es um die Sichtung einiger Ergebnisse aus Berufswahlstudien gehen, um die Frage zu klären, ob und inwieweit "Selbstselektion" als ein sozialer Mechanismus wirksam wird, der es gerechtfertigt erscheinen ließe, wenigstens in Teilbereichen eine gewisse Homogenität des Lehrernachwuchses zu unterstellen. Dieselbe Frage soll dann in der Akzentverlagerung auf Rekrutierungsmuster und spezifische Persönlichkeitsmerkmale weiterverfolgt werden.

6.1 Berufswahlmotive angehender Lehrer

Die Berufswahl als ein komplexer Prozeß läßt sich kaum als einmalige Entscheidung eines Individuums zureichend beschreiben. Vielmehr handelt es sich um eine Kette von Entscheidungen, die der einzelne zu treffen hat. Diese Entscheidungen hängen von einer ganzen Reihe sozialer Faktoren ab, die diesen Entscheidungsprozeß maßgeblich beeinflussen. Bei der Behandlung von Berufswahlprozessen werden unterschiedliche Fragestellungen verfolgt. KOHLI (1973) unterscheidet drei Problembereiche:

- "a) Wie entscheidet sich der einzelne für eine der beruflichen Alternativen, die ihm offen stehen? (Berufswahl als Entscheidungsprozeß)
- b) Durch welche sozialen Regelungen werden die Heranwachsenden auf die verschiedenen zur Verfügung stehenden beruflichen Positionen verteilt? (Berufswahl als Allokationsprozeß)
- c) In welchem Zusammenhang steht Berufswahl mit der individuellen Entwicklung des einzelnen? (Berufswahl als Entwicklungsprozeß)" (S. 7)

KOHLI versucht nun diese drei Fragestellungen, wie sie in der Literatur aufzufinden sind und für die je gesondert theoretische Ansätze vorliegen, zu verbinden, indem er sie in ein integratives "Laufbahnkonzept" einbringt, das gleichzeitig die Verbindung zur beruflichen Sozialisation herstellen soll. Zu allen drei Fragestellungen sind Untersuchungen und Überlegungen angestellt worden. Ohne damit die Bedeutung von "Vorläufermotiven" in Abrede zu stellen,¹⁾ ist der Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum

1) Vorläufermotive werden überdies in der Regel retrospektiv erhoben. Eine frühe Untersuchung, die auch auf diese Thematik eingeht, hat LAZARSFELD 1931 veröffentlicht.

Studium, das schließlich in eine Berufsposition führt, der erste (auch "entscheidungstheoretisch") bedeutende Einschnitt, eine erste Weichenstellung. Aufgrund welcher Informationen, Einschätzungen und Motive entscheidet sich also ein Abiturient, ein Lehramtsstudium aufzunehmen? Welche sozialen Faktoren beeinflussen diese Entscheidung?

Aus den 60er Jahren, als es galt, den allenthalben als unerträglich empfundenen Lehrermangel abzubauen, liegen Untersuchungen vor, die diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit zuwandten.

In der Untersuchung von UNDEUTSCH (1964) wird den Motiven nachgegangen, die Abiturienten veranlassen bzw. sie davon abhalten, Volksschullehrer zu werden. Im Zentrum der Hauptuntersuchung¹⁾ stehen 10 bipolare Dimensionen mit je einer siebenstufigen Skala (S. 31):

berufliche Tradition	- Neuland erobern
Durchführung	- Leitung
gesellschaftliche Verbindungen	- zurückgezogen leben
take a chance	- finanzielle Sicherheit
verschiedenartige Tätigkeit	- gleichbleibende Tätigkeit
Stadt	- Land
Umgang mit Menschen	- sachbezogene Arbeit
beamtet	- freiberuflich
politisch neutral	- politisch aktiv
mit Kollegen zusammen arbeiten	- allein arbeiten

1) Recht ausführlich ist die dreistufige Entwicklung des Fragebogens dokumentiert: Aufarbeitung der relevanten Literatur, Erkundungsgespräche mittels Interviewleitfaden als Pilotstudie und qualitative Befragung. Letztere verwendete Reizwörter, Satzergänzungen und Assoziationen auf vorgegebene Situationsdarstellungen als projektive Verfahren.

Damit wurde bei 2166 Oberprimanern im Bundesgebiet und Westberlin zum einen nach der "erwünschten Berufswirklichkeit" zum anderen nach dem "Bild des Volksschullehrerberufs" gefragt. (Zusätzlich wurde mittels Paarvergleich die Rangordnung von 10 Berufswahlmotiven (= 45 Alternativen) für die eigene Berufswahl und für die (mutmaßliche) Berufswahl von Volksschullehrern erhoben.)

Die Unterschiede zwischen der "erwünschten Berufswirklichkeit" und dem "Bild des Volksschullehrerberufs" werden durch die "Methode des semantischen Differenzials" ausgewertet und dargestellt.¹⁾

-
- 1) Nach sozialstatistischen Angaben (Geschlecht, Beruf und Bildungsgrad des Vaters etc.) werden Gruppen von Abiturienten gebildet und jeweils ein "Affinitätskoeffizient Q angegeben als Maß für die Verwandtschaft des ihnen vorschwebenden Berufsbildes mit dem Bild, welches sie vom Beruf des Lehrers haben" (S. 137). Über den Vergleich dieser beiden "Bilder" und der geäußerten Absicht, Volksschullehrer zu werden oder einen anderen Beruf zu ergreifen, meint UNDEUTSCH eine Art "Bewährungskontrolle" für die in der Untersuchung verwendeten Dimensionen zur Verfügung zu haben. Jene, deren Realbild (des Lehrers) mit dem Idealbild (eines Berufes) weitgehend übereinstimmt - so seine Überlegung - müßten sich am ehesten für den Volksschullehrerberuf entscheiden, d.h. in den Gruppen mit hohem "Affinitätskoeffizient" müßte sich ein größerer Prozentsatz von Abiturienten für den Lehrerberuf entscheiden als in den anderen Gruppen. Für 12 Gruppen wurde nun in einem weiteren Schritt eine Rangreihe nach der Höhe des Affinitätskoeffizienten einerseits und nach der prozentualen Häufigkeit der Entscheidung für den Beruf des Volksschullehrers andererseits gebildet. Der Grad der Übereinstimmung wird mit dem Rangreihenoeffizienten von Spearman ausgedrückt und ergibt den außerordentlich hohen Wert von $r_s = + 0,94$ (s. Tab. 61, S. 126). Damit sei bewiesen, "daß zwischen den von den Abiturienten angegebenen Gesichtspunkten der Berufswahl und ihrer tatsächlich vollzogenen Berufswahl ein ganz enger und durchgängiger Zusammenhang besteht" (S. 139). Ebenso gut könnte der starke Zusammenhang ein methodologischer Artefakt sein, dann nämlich, wenn die einmal getroffene Berufswahl im Bewußtsein der Befragten entweder auf das Real- oder auf das Idealbild oder beide zurückwirkt.

Wenn wir im folgenden die Ergebnisse der Untersuchung von UNDEUTSCH betrachten, müssen wir uns des Erhebungszeitraums, aus dem sie stammen, gewärtig sein.¹⁾ Sie steht völlig im Zeichen des in der ersten Hälfte der 60er Jahre als unausweichlich erachteten "Bildungsnotstandes" (PICHT) und wirtschaftlichen Niederganges als dessen Folge, sofern nicht umgehend Gegenmaßnahmen getroffen würden. Die Behebung des Lehrermangels stellte sich als eine der vordringlichsten Aufgaben dar. Um gezielt die Rekrutierungsbasis für den Volksschullehrerberuf verbreitern zu können, müßte man die Motivstruktur sowohl derer kennen, die sich für diesen Beruf entscheiden, als auch jener, die eine Lehrertätigkeit als wenig attraktiv erachten. Auf folgenden Ergebnissen basieren UNDEUTSCHs Vorschläge wie über die Berücksichtigung der Berufswahlmotive von Abiturienten der Lehrermangel behoben oder gemildert werden könnte:

- Mädchen wählen dreimal so häufig den Volksschullehrerberuf wie männliche Abiturienten. Als Hinweis auf die Aufstiegsfunktion kann gelten, daß Kinder von Vätern mit Abitur und/oder Hochschulstudium seltener Lehrer werden wollen. Besonders häufig ist der Berufswunsch Lehrer bei jenen, deren Väter selbst zu Volksschullehrern oder Realschullehrern ausgebildet wurden (S.53).
- Hinsichtlich der erwünschten Berufswirklichkeit erwarten angehende Lehrer eher finanzielle Sicherheit in einer beamteten Position und einen Beruf, der Umgang mit Menschen und Zusammenarbeit erfordert. Sie sind eher bereit auf dem Lande ihre Tätigkeit aufzunehmen. Bei allgemein geringer Motivation im Beruf politisch aktiv zu werden, scheint dafür bei männlichen Volksschullehrern noch etwas weniger Bereitschaft zu bestehen.

1) Pilotstudie und Hauptuntersuchung fanden 1963 statt; Ergebnisse sollten bereits zum Kongreß der AGDL im Frühjahr 1964 vorgelegt werden (vgl. S. 4).

- Unter den Gesichtspunkten für die Berufswahl (Paarvergleich) rangieren bei allen Abiturienten "gefühlsmäßig befriedigende Tätigkeit" und "abwechslungsreiche Tätigkeit". Bei männlichen Befragten folgt an dritter Stelle "Aufstiegchancen", während bei weiblichen Befragten "Sicherheit fürs Leben" den dritten Platz einnimmt (S.111).

Für angehende Volksschullehrer scheint das soziale Ansehen des Berufs von geringerer Bedeutung; stattdessen ist ein ausgeprägteres Sicherheitsstreben als bei anderen Abiturienten festzustellen.

Da das Bild vom Volksschullehrer unter Abiturienten keineswegs ungünstig oder unfreundlich ist (vgl. S. 151) folgert UNDEUTSCH, daß durchaus noch ein auszuschöpfendes Potential für den Volksschullehrerberuf besteht. Seine Aktivierung hänge jedoch von Maßnahmen ab, die den Lehrerberuf attraktiver erscheinen lassen. Um jedoch nicht durch gezielte Werbung für den Beruf des Volksschullehrers bei anderen akademischen Berufen insbesondere bei Gymnasiallehrern Nachwuchsmangel zu verursachen, empfiehlt er die Zahl der Abiturienten insgesamt ganz erheblich zu erhöhen (vgl. S.153).

Die zweite Untersuchung zur Berufswahl von Abiturienten, auf die in diesem Zusammenhang eingegangen werden soll, favorisiert - nur vier Jahre später - allerdings für eine andere Lehrergruppe eine andere Strategie. Erklärtes Ziel der Untersuchung von NOELLE-NEUMANN und SCHMIDTCHEN (1968)¹⁾

1) Im Auftrag des Kultusministeriums von Baden-Württemberg befragte 1967 das Institut für Demoskopie 521 Schüler und Schülerinnen der Klassen 12 und 13 an öffentlichen Gymnasien und Wirtschaftsoberschulen in Baden-Württemberg. Insgesamt wurden vier Fragenkomplexe angesprochen (vgl. S. 140):

- Wieviele Primaner wollen Lehrer werden und aus welchen Schichten kommen sie?
- Beruflich-gesellschaftliches Anspruchsniveau der Primaner, Lebensziele und Berufsideale vermittelt über den Status des Elternhauses
- Bild des Lehrerberufs, "denn dieses Berufsimago muß sich vor den Lebenszielen und Berufsidealen der jungen Generation rechtfertigen
- Gesellschaftliche Faktoren der Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf.

war es dem Lehrermangel an Gymnasien, wie er (auch) von 93 % der zusätzlich befragten Studienräte diagnostiziert wurde (vgl. S. 230), abzuhelfen. Zwar interessierten sich 25 % der befragten Primaner für den Beruf des Gymnasiallehrers, ein Vergleich mit den entsprechenden Studienanfängerzahlen zeigte jedoch, daß weniger als die Hälfte davon ein entsprechendes Studium aufnimmt. Die "Interessenten" stammen überwiegend aus mittleren sozialen Schichten und kommen eher aus Klein- als aus Großstädten. Je niedriger der soziale Status des Elternhauses, desto eher ist der Wunsch vorhanden, Volksschullehrer zu werden. Aus diesen Zusammenhängen schließen die Autoren, daß das "Schwundkontingent" hauptsächlich Primaner aus sozial schwächeren Familien umfaßt, unter denen ein "cooling-out-Prozeß"¹⁾ zwischen den letzten Jahren der Oberschule und Studienbeginn abläuft, währenddessen das ursprünglich auf beruflichen Aufstieg gerichtete Aspirationsniveau zurückgenommen wird. Schüler aus unteren sozialen Schichten werden damit in vorgeblich anspruchslosere Berufe - etwa dem des Volksschullehrers - abgedrängt. Dies gilt vor allem für Mädchen; der Volksschullehrerberuf entspricht nach landläufiger Auffassung besonders gut der Rolle der Frau (s. S. 199 und 203). Insgesamt ist nach Meinung der Autoren "für den potentiellen Lehrernachwuchs ... eine gewisse berufliche Existenzangst typisch" (S. 161).

Daraus werden "Therapievorschläge" abgeleitet, wie dem Lehrermangel an Gymnasien abzuhelfen sei. Einer dieser Vorschläge zielt darauf, bei denjenigen, die sich ursprünglich für den Gymnasiallehrerberuf interessierten, über sozialpolitische Maßnahmen und neue Aufstiegsmuster die Motivationsbasis zu stärken, damit ein entsprechendes Studium begonnen

1) Die Autoren verwenden diesen Begriff noch nicht. Eine intensivere Beschäftigung mit cooling-out Prozessen ist in der Bundesrepublik jüngeren Datums (vgl. zu diesem Begriff CLARK 1960).

wird. Ein weiterer günstiger Effekt wäre:

"Durch Werbung für den Gymnasiallehrerberuf ... könnte ein künftiges Überangebot an Volksschullehrern vermieden werden. Die Zahl der Gymnasiallehrer läßt sich demnach erhöhen, ohne die Nachwuchsbasis für andere Berufe zu schmälern" (S. 222).

Was den (motivanalytischen) Kern der Untersuchung anbelangt, so ähnelt sie der zuvor besprochenen. Aus 24 vorgegebenen Kategorien sollten die Oberschüler die für ihren erwünschten (Ideal-)Beruf wichtigsten heraussuchen. (Für die Beurteilung des Volksschul- und des Gymnasiallehrerberufs wurde die Zahl der Kategorien um fünf "negative" erweitert) Eine erste Auszählung ergab: Primaner, die sich für einen der Lehrerberufe entschieden hatten, hielten für ihren erwünschten Beruf die Merkmale "soziale Beziehungen", "Umgang mit Menschen" besonders wichtig. Sie wünschten sich weniger häufig als ihre Mitschüler einen "Beruf, bei dem man neue Wege gehen, neue Ideen ausprobieren" und "bei dem man auch forschend tätig sein kann". Außerdem legten sie größeren Wert auf einen "gesicherten Arbeitsplatz". Im Unterschied zu ihren Mitschülern stellen angehende Volksschullehrer geringere Leistungs- und Qualifikationsansprüche an ihren Idealberuf.

Zusammengehörende Äußerungen wurden nun ausgewählt, zu neun Motivgruppen zusammengefaßt und als "Quasi-Skalen" (S.160 ff.) verwendet:

- Pädagogisches Interesse
- Entfaltung mitmenschlicher Qualitäten
- Sicherheitsstreben
- Altruismus
- Selbstrealisierung, Ichfindung
- Hedonismus
- Streben nach Geld und Ansehen
- Aufstiegsstreben
- Intellektueller Leistungsehrgeiz

Mit Hilfe dieser neun Gruppen sollte nun die charakteristische Motivstruktur angehender Lehrer beschrieben werden. Mit dem Entschluß, Lehrer zu werden, korreliert positiv "Pädagogisches Interesse" (0,36), "Entfaltung mitmenschlicher Qualitäten" (0,26) und "Sicherheitsstreben" (0,20); negative Zusammenhänge bestehen nach den Ergebnissen zu den Motivgruppen "Aufstiegsstreben" (- 0,19) und "Intellektueller Leistungsehrgeiz" (- 0,39) (s. S. 163). Eine gesonderte Auswertung für Primaner mit dem Berufswunsch Studienrat rückt "Selbstrealisierung, Ichfindung" mit einer positiven Korrelation von 0,23 an die erste Stelle deutlich vor "Pädagogisches Interesse" (0,13) und "Altruismus" (0,13). Im negativen Bereich ergibt sich nun eine Verschiebung: "Aufstiegsstreben" ist hier mit dem Wert von - 0,12 die einzig erwähnenswerte Motivgruppe. Die Ergebnisse erscheinen auf den ersten Blick recht plausibel. Allerdings muß einschränkend angemerkt werden, daß weder die berechneten Korrelationskoeffizienten auf Signifikanz noch die Unterschiede zu jenen, die nicht Lehrer werden wollen, geprüft wurden. Zudem wurde zuweilen mit derartig kleinen Fallzahlen in Untergruppen gerechnet, so daß etliche der Zusammenhänge recht ungesichert erscheinen müssen.

Eine grundsätzliche methodische Frage bleibt sowohl bei der Untersuchung von UNDEUTSCH (1964) als auch bei der von NOELLE-NEUMANN/SCHMIDTCHEN (1968) offen: Welchen Einfluß hat die einmal getroffene Berufswahl auf die Präferenzstruktur der Merkmale des "Idealberufs"? Könnte es nicht sein, daß beispielsweise angehende Lehrer bestimmte Merkmale ihres Berufes antizipieren und in das Bild des Idealberufs einfließen lassen? In diesem Falle wäre die geringe Differenz Berufsideal und Image des gewählten Berufs, die in beiden Untersuchungen zum Vorschein kommt, wenigstens

z.T. ein Forschungsartefakt.¹⁾

Abgesehen von den unterschiedlichen Strategien zur Behebung des Lehrermangels, die gewissermaßen als Konsequenz der Ergebnisse vorgeschlagen werden, besteht ein Unterschied der beiden Untersuchungen auch im Grundverständnis: Während UNDEUTSCH kaum über den Standpunkt der Werbepsychologie hinausgeht, finden sich bei NOELLE-NEUMANN/SCHMIDTCHEN einige weitergehende Überlegungen zu sozial-, bildungs- und berufspolitischen Maßnahmen. Auch hierin zeigen sich relativ rasch wechselnde "Problemhinsichten", wie im übrigen die Frage nach der spezifischen Motivationsstruktur des Lehrernachwuchses aus naheliegenden Gründen an Brisanz eingebüßt hat.

6. 2 Soziale Herkunft

Eine Betrachtung der Sozialgeschichte des Lehrerberufs zeigt die unterschiedlichen Wurzeln des Volksschullehrer- und des Gymnasiallehrerberufs. Während der Beruf des Gymnasiallehrers seinen Nachwuchs vor allem aus den Angehörigen gehobener Stände bezog, galt der Volksschullehrerberuf als Aufstiegsberuf unterer Schichten und fungierte als "Plattform" für Intergenerationenmobilität. Von REUM (1959) vertrat die These, daß im Zuge der Ausbildungsneuregelungen in der Weimarer Republik und der damit verbundenen Heraufsetzung

1) Der schon fast "verdächtig hohe" Assoziationskoeffizient zwischen dem erwünschten Berufsbild und dem Bild des Lehrerberufs bei UNDEUTSCH stützt die Vermutung.

der Eingangskriterien der Beruf diese Funktion verloren habe (vgl. S. 108). Damit habe der Volksschullehrerberuf seine traditionelle Rekrutierungsbasis, die im Bereich der "ländlich-kleinstädtisch manuellen Berufe" (S. 116) lag, verloren. UNDEUTSCH (1964) widerspricht diesen Behauptungen bzw. weist auf die zu schmale Materialbasis, auf die sich von RECUMs Aussagen stützen, hin und gibt zu bedenken, daß inzwischen gravierende Veränderungen im sozialen Gefüge eingetreten seien, die Schlußfolgerungen auf der Grundlage derartiger Zahlenvergleiche als unzulässig erscheinen lassen (S. 9). Die bis Ende der 60er Jahre im Zeichen überall als bedrückend empfundenen Lehrermangels angestellten Untersuchungen bestätigen generell, daß der Volksschullehrerberuf als Aufstiegsberuf gilt, selbst wenn er seine Funktion als Plattform für den Aufstieg in der dritten Generation eingebüßt haben sollte. HORN (1968) stellte zur sozialen Herkunft von über 3000 Studienanfängern an Pädagogischen Instituten in Hessen für die Zeitspanne von 1947 bis 1960 fest, daß 43 % aus Familien von Handwerksmeistern, Kaufleuten, Landwirten oder mittlerer Beamter und Angestellter, jedoch nur 9 % der männlichen Studienanfänger aus Familien von Akademikern und höheren Beamten stammen (vgl. S. 124). HITPASS (1970) kommt in seiner Untersuchung zum "Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern", in der er über 4000 Studienanfänger der Pädagogischen Hochschule Rheinland zwischen 1950 und 1965 erfaßt, zu vergleichbaren Ergebnissen: 60 % der männlichen Volksschullehrerstudenten kommen aus Familien von Landwirten, nichtleitenden Angestellten, unteren und mittleren Beamten und Handwerksmeistern, während 7 % aus Akademikerfamilien stammen (S. 19). Ähnliche Rekrutierungsbasen, d.h. Herkunft aus mittleren sozialen Schichten, erhält zunehmend auch der Beruf des Gymnasiallehrers; er wird in stärkerem Maße als früher in das Aufstiegsmuster für männliche Studierende einbezogen.

Für weibliche Lehrerstudenten stellen sich die Verhältnisse etwas anders dar. Sie stammen im Durchschnitt aus höheren sozialen Schichten als ihre männlichen Kommilitonen.¹⁾ Gegenüber den 9 % der männlichen Volksschullehrerstudenten in der Untersuchung von HORN, die aus Familien von Akademikern und höheren Beamten stammen, ergibt sich ein entsprechender weiblicher Anteil von 27 %. In der Untersuchung von HITPASS betrug der Anteil der weiblichen Volksschullehrerstudenten aus Akademikerfamilien 19 % (gegenüber 7 % der männlichen Volksschullehrerstudenten). Die Anteilsunterschiede für weibliche und männliche Studierende für das Lehramt an Gymnasien liegen in dieser Hinsicht noch etwas darüber.

In noch höherem Maß als für Mittelschichten bedeutet der Lehrerberuf für Kinder aus Arbeiterfamilien ein Aufstieg und wird, wenn die formalen Voraussetzungen vorliegen (Abitur) auch genutzt. Betrachtet man die Anteile von (weiblichen) Volksschullehrerstudenten, die aus Arbeiterfamilien stammen für sich, so erscheint HÄNSELS Aussage, "weiblichen Arbeiterkindern bleibt der Beruf des Volksschullehrers oder gar des Gymnasiallehrers fast völlig verschlossen" vielleicht gerechtfertigt. Allerdings wäre sie zuallererst auf den Anteil von Arbeiterkindern in Oberschulen und Gymnasien zu beziehen. Die Quote der Arbeiterkinder an Universitäten hat sich seit 1951/52 mit 4,1 % über 6,7 % (1967/68) auf 11,4 % im Sommersemester 1973 erhöht. In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gaben 13 % der Studienanfänger (Erst- und Zweitsemester) den Beruf ihres Vaters mit "Arbeiter" an (KATH 1973, S. 33). Dennoch entspricht die Quote

1) Das gilt für Studentinnen generell: "Studentinnen kommen in größerem Umfange aus einem wirtschaftlich besser gestellten Elternhause, und das in doppelter Hinsicht, schichtenspezifisch gesehen und vom Beschäftigungsstand des Vaters her" (KATH 1974, S. 40).

noch bei weitem nicht dem Anteil an Arbeitern unter der Gesamtbevölkerung (rd. 48 %). Nimmt man die vergleichsweise geringe Anzahl an Studierenden aus Arbeiterfamilien, also diejenigen, die die sozialen Barrieren und schichtspezifischen Selektionsmuster des Gymnasiums "erfolgreich" hinter sich gebracht haben, und setzt diese in Relation zu den übrigen Studierenden, so wird die Funktion, die Lehramtsstudiengänge für diese Gruppe hat, deutlich. Die 7. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ergab: "40 % aller studierenden Arbeiterkinder streben das Staatsexamen für ein Lehramt an Schulen an (Nichtarbeiterkinder 32 %), Frauen zu 58 % (Nichtarbeiterkinder 50 %) Männer zu 35 % (Nichtarbeiterkinder 25 %)" (KATH 1974, S. 36).¹⁾

Von RECUM (1959) hatte auf der Grundlage seiner Stichprobe von 189 Studenten der Pädagogischen Hochschulen Flensburg und Kiel behauptet, es bestehe eine "starke Tendenz zur Selbstrekrutierung der Lehrerschaft in der Gegenwart" (S. 116) als Auswirkung des kollektiven Statuswechsels. Dem hält UNDEUTSCH (1964) entgegen, daß auch "für die Vergangenheit eine nicht unbeträchtliche Berufsfestigkeit belegt ist" (S. 9).²⁾ Außerdem beruft er sich auf eine Untersuchung (STEININGER 1962: Studien- und Berufswünsche Frankfurter Abiturienten), die unter den Selbstrekrutierungsquoten akademischer Berufe Lehrer an höheren Schulen mit 22,1 % (von 104 (männlichen) Abiturienten, deren Väter Gymnasiallehrer waren, wollten 23 ebenfalls diesen Beruf ausüben) einen 8. Platz und Lehrern an Volks- und Mittelschulen einen 14. Platz zuweist (UNDEUTSCH 1964, S. 10). Zahnarzt, Arzt, Apotheker und Jurist stehen in dieser Untersuchung deutlich an der Spitze.

-
- 1) In der Sozialerhebung wurden rund 23 000 Studierende (rd. 18 000 an Universitäten, 5 000 an Fachhochschulen) erfaßt; die entsprechende Grundgesamtheit belief sich auf rd. 440 000 Studierende. Die Angaben repräsentieren also eher die Lehramtsstudiengänge an Universitäten, da eigenständige Pädagogische Hochschulen in der Stichprobe nicht enthalten sind.
 - 2) An Beispielen aus der Zeit zwischen 1901 und 1919 belegt UNDEUTSCH, daß die Selbstrekrutierungsquote schon damals zwischen 12 % und 19 % betrug.

In Mobilitäts- und damit in Selbstrekrutierungsuntersuchungen müssen die Effekte berücksichtigt werden, die sich z.B. aus der Expansion der Abgabe- und Aufnahmeberufsbereiche ergeben. Die starke Ausweitung des Bildungswesens in der Nachkriegszeit insbesondere aber ab Mitte der 60er Jahre hat dazu geführt, daß sowohl mehr Lehrer als auch mehr Lehramtsstudierende in der Statistik in Erscheinung treten.¹⁾ Neuere Selbstrekrutierungsquoten ausgewählter Berufe sind bei KATH (1974, S. 32) angegeben. Sie unterliegen der Einschränkung, nicht zwischen Lehrern verschiedener Schularten zu differenzieren und nehmen damit gewissermaßen einen Zustand vorweg, der sich erst tendenziell anbahnt. Mit einer "Selbstrekrutierungsquote" von 46,6 % (von 998 Studierenden, deren Väter Lehrer (egal welcher Schulart) sind, haben 465 ein Lehramtsstudium aufgenommen), liegt der Lehrerberuf deutlich an erster Stelle. In dieser Untersuchung wird gleichzeitig für alle angegebenen Berufe ein sogenannter Assoziationsindex berechnet, der die Wahrscheinlichkeit angibt, daß ein Kind aus dem entsprechenden Elternhaus ein bestimmtes Fach studiert, d.h. welchen Einfluß die soziale Herkunft auf die Wahl der Studienrichtung hat (vgl. S. 32). Dieser Index beträgt für Lehrer(studenten) 1,4²⁾ und ist unter den 8 miteinander verglichenen Berufen bzw. Studienfachrichtungen der niedrigste; für Apotheker/Pharmazie beispielsweise beträgt er 28,8. Die Diskrepanz zwischen dem Ergebnis, daß fast jedes zweite Kind eines Lehrers selbst Lehrer werden will und dem extrem niedrigen Assoziationsindex erklärt sich aus der Tatsache, daß in die Berechnung des Assoziationsindex die hohe Zahl (5891) der Studenten der Fachrichtung eingeht. Der Indexwert ist somit auch Ausdruck für die Expansion des Bildungswesens und der gestiegenen Zahl der Lehrerstudenten, die selbstverständlich weniger "häufig" aus Lehrerfamilien kommen können.

-
- 1) Weitere Komplikationen ergeben sich, versucht man Effekte der Studienplatzlimitierung beispielsweise durch den N.C. zu berücksichtigen.
 - 2) Damit liegt er nahe bei 1, dem Wert, der der theoretischen Gleichverteilung entspricht. In diesem Falle wäre kein Einfluß des Elternhauses auf die Wahl der Studienfachrichtung auszumachen.

Zusammenfassung

Der Lehrerberuf ist noch weitgehend ein Aufstiegsberuf. Die tendenzielle Angleichung in Ausbildung, Tätigkeitsmerkmalen und Sozialprestige zwischen Volksschullehrern und Gymnasiallehrern lassen die ehemals besondere Funktion des Volksschullehrerberufs als Mobilitätsplattform verschwinden und den Beruf des Gymnasiallehrers in ein für alle Lehrer gemeinsames soziales Rekrutierungsmuster eingehen. Insgesamt ist eine relative Einbuße der Aufstiegsfunktion festzustellen.¹⁾

6.3 Zur Feminisierung des Lehrerberufs

Aspekte der Feminisierung des Lehrerberufs lassen sich aus einer beträchtlichen Anzahl an Untersuchungen zusammentragen. Dabei kann bei Berufswahl- und Studienfachwahlstudien angesetzt werden. Abiturientinnen wählen häufiger als ihre männlichen Kollegen kürzere und vermeintlich anspruchslosere Studiengänge.²⁾ Als nahezu ideal aus den verschiedensten Gründen wird für Frauen das Volksschullehrerstudium erachtet. Der Anteil der weiblichen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen liegt bei ca. 2/3 und ist in den letzten Jahren sogar noch geringfügig gestiegen.³⁾

1) In einer Untersuchung von DIECKMANN und LORENZ konnten 76 % der über 54 jährigen männlichen Volksschullehrer als Aufsteiger eingestuft werden; in der Gruppe der Jüngeren, bis 39 jährigen waren es dagegen nur 49 %. (Angaben nach HÄNSEL 1975, S. 126).

2) Vgl. KATH 1974, S. 37.

3) Der Anteil der weiblichen Studenten an der Gesamtzahl der Studenten in der Bundesrepublik (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Gesamt-, Kunst- und Fachhochschulen) betrug im Wintersemester 1975 33,7 % (1965: 23,7); der Anteil weiblicher Studienanfänger liegt jeweils etwas höher (1965: 24,7 % und 1975: 36,9 %) und kann als Indiz für die Häufigkeit kürzerer Studiengänge und höherer Abbruchquoten betrachtet werden. (Vgl. Grund- und Strukturdaten 1976, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1976, S. 96 f.)

Aber auch in Gymnasiallehrerstudiengängen sind überdurchschnittlich viele Frauen anzutreffen. Bei einem Anteil der Frauen von 28,6 %¹⁾ an der Grundgesamtheit (Universitäten und Technische Hochschulen), auf die sich die Untersuchung von KATH (1974) bezieht, strebten 50 % der befragten Studentinnen den Lehrerberuf an; unter den Studenten waren es dagegen nur 26 %. In Lehramtsstudiengängen der (traditionellen) Phil. Fakultät ist das größte Kontingent an Studentinnen zu finden.

In allen Ländern, in denen über einen längeren Zeitraum entsprechende Statistiken erstellt wurden, ist zu beobachten, daß sich das Geschlechterverhältnis bei Lehrern zugunsten von Frauen verschoben hat. In den angelsächsischen Ländern, insbesondere den USA, ist dieser Prozeß besonders weit vorangeschritten. Dabei lassen sich einige allgemeine Merkmale angeben: Der Frauenanteil korreliert negativ mit dem Alter der zu Unterrichtenden. Bei Prestigeunterschieden im Bildungssystem sind Frauen zahlenmäßig stärker in den Tätigkeitsfeldern vertreten, denen geringeres Prestige zugemessen wird. Das gleiche gilt für Funktionsstellen innerhalb derselben Institution; in Leitungspositionen sind umso weniger Frauen zu finden, je höher der Positionsrang ist.²⁾ Sofern im Lehrerberuf Karrieremöglichkeiten vorhanden sind, steht diese in bedeutend höherem Maße Männern als Frauen offen.

-
- 1) Im Sommersemester 1971 betrug der Frauenanteil unter den Studienanfängern an wissenschaftlichen und pädagogischen Hochschulen 39,6 % (KATH 1974, S. 37). Der Unterschied zu den in den Grund- und Strukturdaten genannten Quoten ergibt sich aus den dort mit einbezogenen Fachhochschulen, in den der Frauenanteil besonders gering ist und knapp über 20 % liegt.
 - 2) Für Großbritannien, wo die Hierarchisierung der Lehrpositionen ausgeprägter als in der Bundesrepublik ist, belegt LACEY (1977, S. 32) diese Zusammenhänge.

HORN (1968), der die Zahl der Lehrkräfte, die vor dem Jahre 1963 (!) wegen Erreichens der Altersgrenze, Dienstunfähigkeit oder Tod aus dem hessischen Volks-, Real- und Sonderschuldienst ausschieden, analysierte, stellte fest, daß generell nur in geringem Umfange Lehrer innerhalb der Institution Schule aufgestiegen waren. Während 27 % der männlichen Lehrkräfte der Aufstieg in eine gehobene Position, "zum Hauptlehrer, Konrektor oder Rektor" gelungen war, hatten nur 7 % der weiblichen Lehrkräfte eine solche Stellung erreichen können (vgl. S. 329).

Karrierehindernisse für Frauen - abgesehen von dem sozial vermittelten geringeren Aspirationsniveau - erwachsen aus den Unterbrechungen der Berufstätigkeit im Zusammenhang mit der Geburt und Versorgung von Kindern. Diese Faktoren bestimmen (noch) weitgehend die Berufsperspektive und Lebensplanung angehender Lehrerinnen. So wollten etwa zwei Drittel der von HORN (1968) befragten PH-Studentinnen nur vorübergehend ihren Beruf ausüben (S. 308). Das häufig anzutreffende Muster für die Berufstätigkeit verheirateter Frauen: Berufsausübung bis zur Heirat bzw. bis zur Geburt des ersten Kindes und Wiederaufnahme der Berufstätigkeit sobald die Kinder "aus dem Hause" sind, scheint besonders Lehrerinnen entgegenzukommen. Eine langjährige Unterbrechung wird eher als Verlagerung der Erziehungstätigkeit in den privaten Bereich empfunden, die außerdem vielfältige Möglichkeiten bietet über die Schullaufbahn der eigenen Kinder mit dem ursprünglichen Berufsbereich in Verbindung zu bleiben und Entwicklungen im Berufsbereich nachzuvollziehen, so daß die Wiederaufnahme der Tätigkeit weniger Probleme aufwerfen dürfte als in anderen Berufen; dies gilt besonders dann, wenn das Entwicklungstempo langsamer und Veränderungen der zentralen Tätigkeitsmerkmale weniger

gravierend als in anderen Berufen sind.

Die aktuelle Arbeitsmarktlage und die Einstellungsrestriktionen im öffentlichen Bereich dürften nicht ohne Auswirkungen auf die "Berufsbiographien" bleiben. In zunehmendem Maße werden Lehrerinnen eher auf ein reduziertes Stundendeputat ausweichen als ganz aus dem Schuldienst auszusteigen. In Bezug auf die Wahrnehmung von Karrieremöglichkeiten dürfte sich allerdings wenig ändern.

Als Erklärungen für geschlechtsspezifische Rekrutierungsmuster werden in der Regel herangezogen: Die immer noch weit verbreitete Sozialisation von Mädchen in der Familie auf eine traditionelle Frauenrolle mit der Betonung des Privaten, Familienbezogenen und dem männlich geprägten öffentlichen und beruflichen Bereich, der nur bestimmte Funktionen, die sich mit der traditionellen Rollenerwartung vereinbaren lassen, für Frauen bereithält. Damit werden Frauen sozial auf bestimmte Berufe "verpflichtet"; Berufe im gesellschaftlichen Reproduktionsbereich scheinen solchen Zuschreibungsmustern besonders gut zu entsprechen und hier wiederum zuallererst die Unterrichtung und Erziehung kleiner Kinder.

6.4 Zusammenhang zwischen Rekrutierungsmerkmalen und spezifischen Einstellungen

Lassen sich nun aus den Rekrutierungsmerkmalen, wie sie in den beiden vorausgegangenen Abschnitten skizziert wurden, auf spezifische Einstellungen des Lehrernachwuchses schließen?

HÄNSEL (1975), die die berufliche Sozialisation von Lehrern als Anpassungsprozeß beschreibt, setzt einen solchen Zusammenhang voraus bzw. führt eine Reihe von Argumenten an, die diesen Zusammenhang plausibel erscheinen lassen sollen.

Unter dem Aspekt der schicht- bzw. klassenspezifischen Rekrutierung faßt sie die Bedingungen angepaßten Lehrerverhaltens zusammen:

- " - die überdurchschnittlich häufige Rekrutierung der Lehrer aus der Gruppe der staatsloyalen Beamten und vermutlich auch aus aufstiegsorientierten und damit sozial besonders angepaßten Familien;
- die identitätsbedrohende Funktion des sozialen Aufstiegs für die aus der Arbeiterklasse stammenden Lehrer, die ein für akademische Berufe untypisch hohen Anteil der Rekrutanten stellen;
- die Verfestigung kleinbürgerlicher Wertorientierungen, die die Mehrheit der Lehrer im primären Sozialisationsprozeß verinnerlicht hat, durch den gelungenen Aufstieg zum Lehrer;
- die Frustration beruflicher Aufstiegserwartungen vor allem bei männlichen Lehrern, die aus dem gehobenen Bürgertum und dem Kleinbürgertum stammen;
- die typischerweise resignative Berufswahl der aus dem gehobenen Bürgertum abgestiegenen männlichen Lehrer und
- die relative Unterprivilegierung der Berufsgruppe insgesamt, die sich vorwiegend aus Aufsteigern im weiteren Sinne zusammensetzt" (S. 137).

Zunächst einmal fällt die stromlinienförmige Ausrichtung aller empirischen Befunde auf Stützung der These vom angepaßten Lehrerverhalten auf. Einerlei aus welcher Schicht Lehrer sich rekrutieren, ob aus dem Kleinbürgertum oder dem gehobenen Bürgertum, zusammen mit Zusatzannahmen wie verinnerlichte Wertorientierungen im primären Sozialisationsprozeß für die erste Gruppe und resignative Berufswahl und Frustration von Aufstiegserwartungen für die zweite, es wird jeweils auf Anpassungsbereitschaft geschlossen (finale

Argumentationsfigur). Hier erhebt sich die methodische Frage nach der Zulässigkeit dieses Schlußverfahrens: läßt sich so ohne weiteres aus der Kenntnis sozial-statistischer Variablenausprägungen auf Einstellungen und Verhaltensdispositionen schließen? Eine genauere Analyse einiger Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung hat gezeigt, daß die Variable Schichtzugehörigkeit einen recht bescheidenen Anteil an der "Erklärung" der Varianz bestimmter zentraler Einstellungs- und Verhaltensdispositionen hat (vgl. Kap. 1). Die Erhöhung der Erklärungskraft durch Einführung von Dummy-Variablen für die einzelnen Schichten erscheint in diesem Zusammenhang leicht als Immunisierungsstrategie für den behaupteten Zusammenhang und ist schon deshalb etwas fragwürdig, weil die Zusatzannahmen aus eben diesem Schichtkonzept abgeleitet sind, d.h. eigentlich keine unabhängigen Variablen darstellen.

In analoger Weise geht HÄNSEL im Zusammenhang der geschlechtsspezifischen Rekrutierung vor. Auch hier wird das allgemeine Phänomen der Feminisierung in Einzelkomplexe "aufgebrochen" und auf die These von der besonders hohen Anpassungsbereitschaft von Frauen im Berufsbereich Schule ausgerichtet:

- " - Aufgrund ihrer Gastarbeiterrolle, die sie als Frauen auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt spielen, und aufgrund ihres im Prozeß der primären Sozialisation erworbenen weiblichen Sozialcharakters zeigen Lehrerinnen in der Organisation Schule stärkere Anpassungsbereitschaft als ihre männlichen Kollegen. Die erhöhte Anpassungsbereitschaft der Lehrerinnen äußert sich in:
- o größerer Unterordnungsbereitschaft und Regeltreue,
 - o geringerer Identifikation mit Organisationszielen,
 - o stärkerer Betonung expressiver und partikularischer gegenüber instrumentellen und politischen Aspekten der Arbeit.

- Der den Lehrerinnen in der Regel mögliche Rückzug auf die Familienrolle erlaubt ihnen emotionale Abstützung und damit ein Ausweichen von dem gekennzeichneten Widerspruch ihrer Sozialisationsfunktion, wodurch wiederum die Unterwerfung unter Verfahrensweisen und Regeln in der Organisation Schule stabilisiert wird" (HÄNSEL 1975, S. 144).

HÄNSEL verwendet die MERTONSche Verhaltenstypologie; die beiden Typen "Konformismus" und "Ritualismus" stehen bei ihr für Anpassungsbereitschaft. Als Charakteristikum für Lehrerinnen konstatiert sie eine hohe Tendenz zum Ritualismus, dessen Genese und Ausprägung folgendermaßen zusammenfassend dargestellt wird:

- " - Ritualismus als Verhaltensmuster, das im Verlauf des beruflichen Sozialisationsprozesses aus ursprünglich konformistischen Orientierungen entsteht, wenn berufliche Aufstiegserwartungen frustriert wurden;
- Ritualismus als Konsequenz der gesellschaftlichen Lage der Lehrerin, zumal wenn der mögliche Rückzug auf die Familienrolle die Unterwerfung unter Verfahrensweisen und Regeln in der Organisation Schule erleichtert, und schließlich
- Ritualismus als Folge einer Bedrohung der weiblichen Geschlechtsrollenidentifikation, die aus dem Versuch der Identifikation mit dem Beruf resultiert" (S. 145).

Im Unterschied zur Variable "Schichtzugehörigkeit", die schon in der Anwendung gewisse Probleme aufwirft (Zahl der Schichten, Kriterien der Schichtdefinition, Subsummierung der jeweiligen Einzelfälle unter die Schichtkategorien etc.) und aus diesem Grunde manchmal eher nach Praktikabilitätsgesichtspunkten denn nach theoretisch eindeutigen Gesichtspunkten Personen nach Gruppen zusammenfaßt, so daß die Varianz innerhalb der einzelnen Schicht beträchtlich ist, (die Verwendung von Mittelwerten verdeckt dies zuweilen

und erweckt den Anschein "diskreter" Merkmalsverteilungen) ergeben sich bei der Variablen "Geschlecht" keine derartigen Schwierigkeiten. Zudem ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Einstellungs-/Verhaltensdispositionen sozialwissenschaftlich besser abgesichert. Deshalb ist es nicht verwunderlich - wie anschließend gezeigt werden soll - daß geschlechtsspezifische Unterschiede in bestimmten Einstellungsdimensionen empirisch feststellbar sind. Jedenfalls ist es nicht ausreichend, aus bestimmten sozialen Rekrutierungsmustern hypothetisch auf Einstellungen und Verhaltensdispositionen zu schließen. Solche Unterschiede sollten sich auch empirisch nachweisen lassen.

6.4.1 Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrer

In der pädagogischen Literatur - insbesondere geisteswissenschaftlicher Provenienz - ist die Frage, welche Eigenschaften der ideale Lehrer besitzen solle, immer wieder gestellt worden; sie kann inzwischen auf eine gewisse Tradition zurückblicken. Die Beantwortungsversuche erweisen sich bei eingehender Analyse als hochgradig kultur- und zeitabhängig.¹⁾ In der Regel handelte es sich um spekulativ-normative Arbeiten, die sich in der Aufzählung von Charaktereigenschaften und Tugendkatalogen, die den guten Lehrer auszeichnen, erschöpften oder um die Konstruktion von Persönlichkeitstypologien und der Zuordnung bestimmter Typen zu einzelnen Berufen oder Berufsfeldern. SPRANGERS Typologie, in der der "soziale Typus" am ehesten dem Lehrer entspräche, ist eines der zahlreichen Beispiele auf diesem Gebiet.

1) Vgl. dazu SCHUH (1962), HILBIG (1963) und DÖRING (1970).

Zur Funktion derartiger Versuche lassen sich einige Überlegungen anstellen. Die Pädagogik als "Berufswissenschaft" des Lehrers und als akademische Disziplin Sproß der Philosophie befindet sich in einer eigenartigen Doppelrolle, wenn sie praktische Handreichung für die Berufsarbeit und zugleich freie, von Handlungszwängen entlastete wissenschaftliche Reflexion leisten soll. Unter dieser doppelten Aufgabe und von der idealistischen Philosophie geprägt, geriet die Beschäftigung akademischer Pädagogen mit der Berufstätigkeit von Lehrern fast zwangsläufig zur ideologischen Überhöhung dessen, was tagtäglich geschieht. Allerdings hat das für Feierstunden erbaulich gezeichnete Idealbild seine Kehrseite. Es wirkte allemal auch als Überforderungssyndrom für den einzelnen Lehrer, der seine eigene Praxis im Spiegel des hehren Ideals immer nur als defizitär erachten konnte. Auf die letzten Endes zum Scheitern verurteilten Versuche, sich dem Ideal anzunähern, dürften einige Formen der "déformation professionnelle" (z.B. die Tabuisierung des eigenen Handelns auch gegenüber Kollegen) zurückzuführen sein.

Eine Funktion für die Auswahl "geeigneten" Nachwuchses konnten die Kataloge von Persönlichkeits^{merk}malen, die für den Lehrer notwendig bzw. günstig seien, schon deswegen nicht erfüllen, weil eine Bewährungskontrolle an einem verlässlichen externen Kriterium, etwa einem besseren Erziehungs- und Unterrichtserfolg, so gut wie ausgeschlossen scheint. Dazu wären zum einen Klarheit über das Kriterium "Erfolg", zum andern die Möglichkeit, es reliabel zu messen, die Voraussetzungen. Empirische Untersuchungen über Eignungsmerkmale von Lehrern, die ein externes Beurteilungskriterium^u anlegen, sind deshalb selten. HILBIG (1963) versuchte mit Hilfe von Extremgruppenvergleichen ("wenig geeignete"

und "gut geeignete" Lehrer) einige dieser Eignungsmerkmale zu bestimmen, die auch für die Nachwuchsauslese verwertbar sein könnten. Als Erfolgskriterium verwendete er "pädagogische Bewährung", gemessen als durchschnittliche Benotung der praktischen Unterrichtstätigkeit während des Schulpraktikums und dem Ergebnis des 2. Staatsexamens. Die Anwendung einiger Intelligenz- und Persönlichkeitstests erbrachte als wenig überraschendes Ergebnis, daß eine Voraussetzung, "guten Unterrichtserfolg" attestiert zu bekommen, eine gewisse Höhe des Intelligenzgrades ist. Gegen eine Verwendung des Befundes zu Zwecken der vorgängigen Selektion spricht zum einen, daß die Höhe des Intelligenzquotienten nur ein Faktor unter mehreren ist, zum anderen, daß in der Untersuchung von HILBIG nicht bestimmt werden konnte, ob die Unterschiede bis zu einem gewissen Grad nicht auch Resultat der Lehrerausbildung sein könnten.¹⁾

Eng verwandt mit der Suche nach den Persönlichkeitsmerkmalen des guten Lehrers ist die Vorstellung, daß Erziehen und Unterrichten eigentlich ^{nicht} gelernt werden können, sondern die Fähigkeit dazu gewissermaßen als Gnadengabe vorhanden sein müsse ("Der geborene Erzieher"), und daß der einzelne sich zum Lehrerberuf berufen fühlen müsse, wenn er ihm gewachsen sein soll. Das Vorherrschen dieser Denkfiguren über lange Zeit und ihr Weiterwirken bis heute hat unmittelbare Konsequenzen für die Frage nach einer Reform der Lehrerausbildung. Sie suspendieren eine ernsthafte Diskussion über Reformvorschläge zur Lehrerausbildung bzw. drängen sie in den Bereich der Irrelevanz; demnach würde es genügen, auf die Eingangsselektion Einfluß zu nehmen, um Personen, die dem gewünschten Typus entsprechen bzw. die die "Berufung" verspürt haben, vorrangig zu Lehrern auszubilden.

1) Auf die Ergebnisse der Persönlichkeitstests ist in diesem Zusammenhang nicht eingegangen worden, da sie kaum eindeutige Interpretationen zulassen.

In der Perspektive einer erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik stellt sich das Problem anders. Sie geht davon aus, daß Erziehen und Unterrichten berufliche Anforderungen sind, die in institutionalisierten Lernprozessen erfahrbar gemacht werden können, daß die Ausübung des Lehrerberufs ähnlich anderen Berufen gewisse Qualifikationen erfordert, die erworben werden können, ohne eine mystische Berufung vorauszusetzen.

Eine weitere Art von Untersuchungen beschäftigt sich mit Fragen wie: Welche Persönlichkeitsmerkmale sind charakteristisch für den Lehrer? Sind bei Lehrern bestimmte Einstellungssyndrome häufiger anzutreffen als bei Vertretern anderer Berufe? Die thematische Breite der in dieser Gruppe zusammengefaßten Untersuchungen ist relativ groß. Einige dieser Untersuchungen sind nach thematischem Schwerpunkt differenziert im 5. Kapitel behandelt worden. Ebenso ist dort auf methodische Probleme etlicher dieser Untersuchungen, die die Aussagekraft der Ergebnisse evtl. einschränken, eingegangen worden.

Zwischen Überlegungen zur idealen Lehrerpersönlichkeit und Untersuchungen über den typischen Lehrer bestehen insofern Verbindungslinien als häufig in den Untersuchungen "wie Lehrer wirklich sind" implizit Idealbilder enthalten sind. Das wird in den Begründungen klar, warum beispielsweise das gesellschaftliche und politische Bewußtsein von Lehrern untersuchenswert erscheint. Daß zwischen Ideal- und Realbild in der Regel beträchtliche Diskrepanzen auszumachen sind, ist nach Lage der Dinge nicht überraschend. Dennoch fallen die düsteren Farben auf, in der das Realbild überwiegend gehalten ist. Die Intensität der Düsternis ist abhängig von der "Grundgestimmtheit" der jeweiligen Autoren

und von der Farbpalette, die zum Vergleich herangezogen wird.¹⁾

MÜLLER-FOHRBRODT (1973) hat für beide Bereiche die einschlägige Literatur aufgearbeitet und leitet daraus die Fragestellung ihrer Untersuchung her, die im größeren Kontext einer Projektgruppe am Zentrum I Bildungsforschung an der Universität Konstanz als spezieller Thematik der Frage nachgeht, ob sich die in der Literatur anzutreffenden Behauptungen über die typische Lehrerpersönlichkeit empirisch belegen lassen. Folgende Behauptungen werden von MÜLLER-FOHRBRODT einer Überprüfung unterzogen (S. 66 f.):

- "1. Lehrer sind ängstlich, Ich-schwach, unsicher und mit Minderwertigkeitsgefühlen belastet; sie zeigen verstärkt neurotische Züge.
2. Lehrer sind aggressiv und autoritär.
3. Lehrer sind konservativ und neuen Ideen gegenüber wenig aufgeschlossen.
4. Lehrer sind konformistisch und orientieren sich stark an der offiziellen Norm.
5. Lehrer sind privatistisch eingestellt und politisch wenig interessiert.
6. Lehrer zeigen eine ökonomische Uninteressiertheit.
7. Lehrer sind sehr stark sozial interessiert.
8. Volksschullehrer sind musisch und speziell musikalisch interessiert.
9. Volksschullehrer haben breite, aber unspezifische Interessen.
10. Volksschullehrer sind geistig wenig mobil, sie verfügen über eine geringere Intelligenz als Angehörige vergleichbarer Berufsgruppen."

1) Einen gewissen Höhe- oder auch Endpunkt in einer Reihe von Einstellungsuntersuchungen zum "gesellschaftlichen und politischen Bewußtsein bei Grund- und Hauptschullehrern" stellt die Untersuchung von BONGARDT (1977) dar, in der nur einem kleinen Teil der Befragten "kritisches Bewußtsein" attestiert wird, und unter diesen befinden sich sogar noch "Anhänger der Konvergenztheorie". Die weitaus überwiegende Mehrheit der Befragten wird den beiden Großgruppen, den "Ignoranten" und den "Idealisten", zugeschlagen.

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung, ob und inwieweit sich für Lehrer typische Persönlichkeitsmerkmale empirisch nachweisen lassen, wird zunächst in drei Unterfragen differenziert, die den Zeitpunkt der Entstehung solcher Merkmale betreffen (S. 13):

- "a) Ergreifen schon Personen mit typischen Merkmalen den Lehrerberuf, d.h. bringen Anwärter für den Lehrerberuf solche Eigenschaften bereits mit?
- b) Oder entstehen diese Eigenschaften im Verlaufe und durch die Lehrerausbildung?
- c) Oder wird die typische Lehrerpersönlichkeit erst in langjähriger Berufserfahrung durch die Tätigkeit geprägt?"¹⁾

Die Grundstruktur des Untersuchungsdesigns²⁾ läßt sich am deutlichsten aus der schematischen Anordnung der Personengruppen erkennen, die einem umfangreichen Test- und Befragungsprogramm für Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen unterzogen wurden, dessen Ergebnisse Aufschluß über die Berechtigung der zuvor wiedergegebenen zehn Behauptungen geben sollen:

-
- 1) Zur Fragestellung unter Punkt c lassen sich aufgrund der Anlage der Untersuchung keine Aussagen treffen.
 - 2) Diese Darstellung unterscheidet sich etwas von der schematischen Wiedergabe des Erhebungsplans bei MÜLLER-FOHRBRODT (S. 82). Der GL- und der NL-"Strang" wurden umgestellt, und die Personengruppen, die sich in derselben Ausbildungsinstitution befinden, zusammengeführt.

	Oberprima (OP)	Studienanfänger (Sta)	Fortschrittene Studenten (StF)	Berufsvorberei- tungsdienst (VD)
	PH-Studenten im 1. oder 2. Sem. (n=163)	PH-Studenten im 5. oder 6. Sem. (n = 136)	Angehende VL in der zweiten Aus- bildungsphase (n=328)	
Volksschul- lehrer (VL)	OP mit dem Be- rufsziel Lehr- amt an Grund- und Hauptschu- len (n = 120)			
Gymnasial- lehrer (GL)	OP mit dem Be- rufsziel höhe- res Lehramt (n = 91)	Universitätsstu- denten im Lehr- amtsstudiengang im 1. - 3. Sem. (n = 112)	Universitätsstu- denten im Lehr- amtsstudiengang im 7. oder höhe- rem Semester	Studienreferendare in der zweiten Aus- bildungsphase (n = 224)
Nachleh- rer (NL)	OP mit Studien- wunsch, jedoch kein Lehramts- studium (n = 314)	Universitätsstu- denten in ande- ren Studiengän- gen im 1. - 3. Sem. (n = 216)	Universitätsstu- denten in ande- ren Studiengän- gen im 7. oder höherem Sem. (n = 212)	Medizinalassistenten, männl. Rechtsreferen- dare im Vorbereitungs- dienst (n = 226)

Wir können aus der Darstellung die beiden Hauptvariablen ersehen, nämlich "Berufsabsicht" mit drei Ausprägungen (VL, GL, NL) und "Ausbildungsstand" mit vier Ausprägungen (OP, StA, StF, VD), an denen noch die Differenzierung nach Geschlecht hinzukommt. Alle Daten wurden zum selben Zeitpunkt also bei Personengruppen, die sich zu diesem Zeitpunkt auf unterschiedlichen Stufen des "Ausbildungsganges" zwischen OP und VD befanden; damit handelt es sich um Querschnittuntersuchungen, die eine ganze Anzahl von Vergleichen zwischen den verschiedenen Gruppen erlauben.

Die Konstanzer Forschungsgruppe interpretiert die Daten allerdings auch im Sinne einer Längsschnittuntersuchung, d.h. sie unterstellt, jeweils identische Personen seien zu vier Zeitpunkten ihres individuellen Ausbildungsganges - also viermal hintereinander - untersucht worden. Auf die Problematik Querschnittsdaten im Sinne eines Längsschnittes zu interpretieren, also ein "Quasi-Panel zu konstruieren, mit den sich daraus ergebenden möglichen Fehlerquellen, geht CLOETTA (1975) ausführlich ein. Die Forschungsgruppe in Konstanz hält eine solche Vorgehensweise vor allem aus praktischen und forschungsökonomischen Erwägungen heraus für gerechtfertigt. Unter dieser Einschränkung stehen auch die Aussagen zur zeitlichen Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen in der Zeitspanne zwischen Oberprima und Berufseingangsphase. MÜLLER-FOHRBRODT geht in der Interpretation sehr behutsam vor. Die wichtigsten Ergebnisse, die sich vor allem auf Gruppenvergleiche stützen, ihrer Untersuchung sind:

- "1. Es gibt keine "geschlossene Lehrergruppe mit besonderen, speziell für sie charakteristischen Persönlichkeitsmerkmalen. ... Die in der Literatur immer wieder vorgetragenen pauschalen Thesen über die Lehrerpersönlichkeit bringen demnach Vorurteile zum Ausdruck." (S. 122)

2. "Lehrer unterschiedlicher Schularten (Gymnasium - Volksschule) unterscheiden sich voneinander nicht mehr und nicht minder als Lehrer generell von solchen Personen, die nicht Lehrer werden wollen, aber eine vergleichbare Ausbildung absolvieren." (S. 122)
3. "Wirklich bedeutsame Unterschiede in den für die Lehrerpersönlichkeit als wichtig angesehenen Merkmale zeigten sich zwischen den Geschlechtern. Weibliche und männliche Lehrer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Interessen, hinsichtlich ihrer emotionalen Stabilität und hinsichtlich autoritärer und direkter Züge sehr viel deutlicher voneinander als innerhalb der Geschlechter Lehrer von Nichtlehrern." (S. 123)"¹⁾

Ohne damit ein abschließendes Urteil abgeben zu können, zeigen die Ergebnisse außerdem noch, daß der Schluß von vorherrschenden schichtspezifischen Rekrutierungsmustern des Lehrernachwuchses auf spezielle Einstellungsmuster und Verhaltensdispositionen in dieser Form nicht zu ziehen ist. Wie schon an anderer Stelle betont, erweist sich "Schichtzugehörigkeit" als Prädiktorvariable für diesen Bereich als recht unzulänglich. Umso angebrachter ist es dann aber von "Mittelwerten" der Schichtzusammensetzung verschiedener (Berufs-)Gruppen auf die Einstellungen und Verhaltensdispositionen ihrer Mitglieder zu schließen. Zumindest werden derartige Zusammenhänge als zu grob und zu pauschal gefaßt, dennselbst unter der fiktiven Annahme, alle (angehenden) Lehrer würden nur einer einzigen Schicht angehören und alle anderen Angehörigen einer damit zu vergleichenden (Berufs-)Gruppe wären anderen Schichten zuzurechnen, so ist anzunehmen, daß die gruppeninterne Varianz der ebenfalls relevan-

1) Wenn in der Ergebniszusammenfassung immer von Lehrern die Rede ist, muß immer berücksichtigt werden, daß lediglich angehende Lehrer untersucht wurden. Diese Redeweise ist dann gerechtfertigt, wenn man davon ausgeht, es handele sich um relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale.

ten Faktoren derartig groß und in ihrem Zusammenwirken schwer abschätzbar ist, folglich die Kenntnis einer einzigen Variablen geringe Erklärungskraft besitzen dürfte. Zusätzlich kommt hinzu, daß sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Einstellung umso lockerer werden dürfte, je später die Sozialisationsphase in der individuellen Lebensgeschichte liegt.

6.5 Sozialisation in der Hochschule

Wenn in dieser Arbeit das Hochschulstudium angehender Lehrer unter die Rubrik "Sozialisationsvoraussetzungen" subsumiert wird, so wird damit unterstellt, daß berufliche Sozialisation (im engeren Sinne) erst in der zweiten Ausbildungsphase stattfindet. Weiter oben wurde dargelegt, daß bei weiter Fassung des Begriffs Teile des Hochschulstudiums durchaus dazugerechnet werden können. Wir hatten gesehen, daß die in der Literatur vorkommenden Behauptungen über Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers in ihrer Globalität nicht aufrechterhalten werden können. MÜLLER-FOHRBRODT konnte zeigen, daß lediglich in einigen gemessenen Dimensionen Unterschiede zwischen Lehrern und Nichtlehrern vorhanden sind; größere Unterschiede zeigen sich innerhalb der Gruppe "Lehrer", wenn nach dem Geschlecht getrennt ausgewertet wurde, die aber dann nicht "lehrerspezifisch" sind. Mit der Frage, ob schon vor der Aufnahme eines Lehrerstudiums "Selbstselektion" stattfindet, was verneint wurde, ist untersucht worden, ob sich u.U. lehrerspezifische Persönlichkeitsmerkmale im Laufe der Hochschulausbildung entwickeln. Auch darüber gibt die Untersuchung von MÜLLER-FOHRBRODT Auskunft: Der allgemeine "Liberalisierungseffekt" eines Hochschulstudiums wirkt auf alle Studierenden gleich; die differentiellen Effekte sind ge-

ring. Im Rahmen desselben Projekts wurden spezielle Skalen entwickelt zur Messung von "Machiavellismus" und "Konseratismus".¹⁾ CLOETTA (1975) hat diese Ergebnisse gesondert ausgewertet. Er geht dabei ausführlich auf die vorbereiteten Arbeiten zur Skalenkonstruktion und auf allgemeine Probleme von Einstellungsforschung ein. Design und Befragungsguppen sind die gleichen wie bei MÜLLER-FOHRBRODT (vgl. Darstellung auf S. 175). In einer sorgfältigen Bedingungskontrolle werden Fehlermöglichkeiten diskutiert (z.B. Zusammensetzung der Stichprobe) und es wird versucht, sich möglicherweise überlagernde Effekte (Ausbildungs- und Alterseffekte) zu bestimmen und Interpretationsalternativen (Sozialisation vs. Selektion) zu prüfen. Nach der Erwägung dieser und einiger weiterer möglicher methodischer Einwände hält er folgende Ergebnisse für gut gesichert:

- " - Der Konservatismus nimmt von der Oberprima ins Studium deutlich ab. Ebenso deutlich ist dann die Zunahme vom Studium in den Vorbereitungsdienst, so daß wieder etwa das Niveau erreicht wird, das bereits in der Oberprima bestand.
- Der Machiavellismus verändert sich während der ganzen untersuchten Periode kaum.
- PH-Studenten in den fortgeschrittenen Semestern sind etwas konservativer als ihre Kommilitonen an der Universität. Dieser Unterschied besteht auch weiterhin bei den männlichen Pbn im Vorbereitungsdienst. Die PH hat also möglicherweise einen etwas geringeren liberalisierenden Effekt als die Universität.

1) Die Relevanz bei den Einstellungsdimensionen "Machiavellismus" und "Konseratismus" für die Untersuchung von Lehrereinstellungen wird von CLOETTA damit begründet, daß diese beiden Grundeinstellungen im Widerspruch zu Demokratisierungstendenzen des Schulwesens stehen dürften (vgl. S. 20). Mit Hilfe der Konservatismusskalen soll ein "Bündel weltanschaulicher und politischer Ansichten" erfaßt werden, das ein "Festhalten am Althergebrachten und ein Mißtrauen Neuem gegenüber" (S. 22) beinhaltet. Die Machiavellismusskalen sollen die Grundeinstellung jener erfassen, die den Einsatz von Mitteln auch von Menschen - in erster Linie unter dem Gesichtspunkt des Erreichens als gerechtfertigt angesehener Ziele beurteilen (vgl. S. 50 f.).

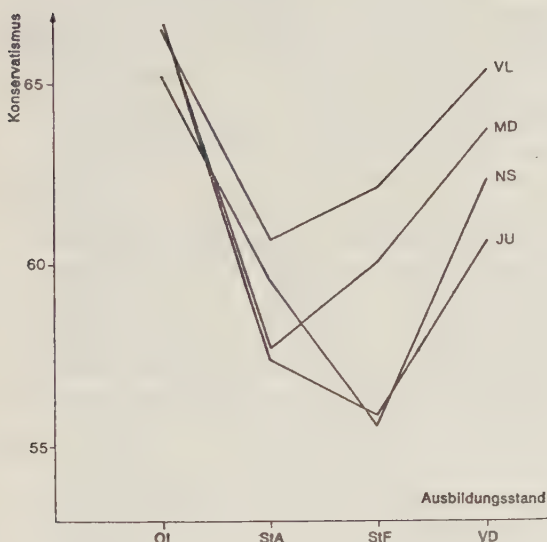
- In der Regel sind Frauen etwas konservativer als Männer, dafür etwas weniger machiavellistisch.

Weitere Analysen der Ergebnisse erbrachten u.a.:

- Männliche Junglehrer mit Studienfachwechsel (d.h. von der Universität kommend) und/oder früherer Berufstätigkeit sind weniger konservativ als solche mit "normalem", direktem Studiengang.
- Es lassen sich zwei Verlaufsformen der "Konservatismuswanne" beobachten: der Konservatismus nimmt bei PH- und Medizinstudenten nach der Abnahme der ersten Semester tendenziell schon in der zweiten Studienhälfte wieder etwas zu (vermutlich als Folge des Praxiskontakts), während er bei Juristen und Neusprachlern auch in den höheren Semestern weiter absinkt.
- Evangelische männliche Volksschullehrer scheinen von der liberalisierenden Wirkung völlig unberührt zu bleiben. Sie behalten ihre für Oberprima und Vorbereitungsdienst recht liberale Haltung auch während des Studiums unverändert bei" (CLOETTA 1975, S. 188).

Für "Konservatismus" ergibt sich in der Darstellung der Meßwerte der folgende Verlauf, der inzwischen als "Konstanzer Wanne" in die Literatur eingegangen ist (CLOETTA, S. 176):

Konservatismus verschiedener Ausbildungsgänge



Ein größerer Unterschied im Vergleich der vier Stränge ist auf der dritten Ausbildungsstufe festzustellen. Während die Konservatismuswerte für die beiden Gruppen angehende Volksschullehrer (VL) und angehende Mediziner (MD) wieder "ansteigen", "fallen" diese für die anderen Gruppen noch weiter ab.¹⁾ Eine mögliche Interpretation wäre die unterschiedliche Organisation von Praxiskontakten, die bei angehenden Volksschullehrern (Praktika) und angehenden Medizinnern (klinisches Semester) in der zweiten Hälfte des Studiums verstärkt einsetzen.

1) Der Unterschied zwischen VL/MD einerseits und NS (angehende aussprachliche Gymnasiallehrer)/JU (angehende Juristen) andererseits ist auf dem 5 %-Niveau signifikant (vgl. S. 177).

6.5.1 Berufsrelevante Einstellungen

Hatte CLOETTA demokratische Einstellungen und Werthaltungen (operationalisiert als niedrige Maßwerte auf der Konservatismus- und Macchiavellismusskala) als wünschenswerte Einstellungen von Lehrern bezeichnet, so stellt KOCH (1972) berufsbezogene Einstellungen in den Mittelpunkt seiner Auswertung. Das Design und die Befragtengruppen sind dieselben wie bei MÜLLER-FOHRBRODT und bei CLOETTA. Hintergrund ist die Frage, ob die traditionelle Lehrerbildung ihren eigenen Ansprüchen (systemimmanente Evaluation) oder anderen von außen herangetragenen Ansprüchen (systemexterne Evaluation) genügt. Wenn Lehrerbildung wie jedes andere Berufstraining als effektiv gelten will, müßte es ihr gelingen, "das berufsbezogene Verhalten seiner Absolventen nachweisbar und nachhaltig zu beeinflussen oder solche berufsbezogenen Verhaltensweisen erfolgreich aufzubauen" (KOCH, S. 18).

Zur Beantwortung der Frage, ob und gegebenenfalls welche Effekte das Absolvieren eines Hochschulstudiums zeitigt, wurden Fragebogen und Tests zur Messung von Lehrereinstellungen¹⁾ im Konstanzer Projekt entwickelt.

Der Fragebogen zur Messung berufsbezogener Einstellungen von Lehrern enthält folgende Untertests (vgl. KOCH, S. 66 f.):

- (AL) "Allgemeinbildung vs. Spezialisierung": "Lehrer unterscheiden sich in ihren Vorstellungen darüber, welchen Stellenwert umfassende Allgemeinbildung einerseits, frühe Spezialisierung andererseits im Bildungsprozeß einnehmen sollten! Für die einen sind Wissen und Bildung Werte in sich selbst, die anderen betrachten sich als Mittel zur Erreichung praktischer Zielsetzungen."

1) Der "Konstanzer Fragebogen K-S-E" liegt in standardisierter Form vor und wurde inzwischen in weiteren Untersuchungen verwendet; er ist nicht für individualdiagnostische Zwecke geeignet (vgl. KOCH/CLOETTA/MÜLLER-FOHRBRODT (1972)).

- (AN) "Anlage vs. Umwelt": "Lehrer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstellungen über die Bedeutung von Vererbung und Anlage einerseits, Umwelt- und Erziehungseinflüssen andererseits."
- (BE) "Berufung vs. Job": "Einige sind der Meinung, daß zum Lehrerberuf in erster Linie Idealismus gehöre und daß die Arbeit des Lehrers in sich selbst soviel Befriedigung biete, daß sie auch für Belastungen und Verantwortung vollauf entschädige. Andere dagegen finden, daß dieser Beruf eine Erwerbstätigkeit wie jede andere sei."
- (DR) "Druck vs. Zug": "Lehrer unterscheiden sich in ihren Vorstellungen darüber, wie schulische Leistungen am besten zu erreichen sind. Manche versuchen die Schüler durch Kontrolle und Strafen und eine unnachgiebige Haltung zum Erbringen von Leistungen und zu einem akzeptablen Verhalten zu bewegen. Andere sind der Meinung, daß auf die Dauer Leistungen nur dort erbracht werden, wo innere Bereitschaft dazu besteht, die am besten durch das Wecken sachbezogener Interessen, Ansporn und eine an die Bedürfnisse der Schüler anknüpfende Unterrichtsgestaltung gefördert wird."
- (NR) "Negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft": "Die einen sind der Meinung, daß man bestehende und bewährte Einrichtungen und Verhaltensformen nicht aufs Spiel setzen, sondern pflegen und erhalten sollte und daß ein Fortschritt allein durch allmähliche und sorgsam bedachte Schritte erzielt werden könne. Die anderen betonen, daß Überkommenes ständiger und radikaler Kritik unterworfen werden müsse und daß man neue Ideen auch dann ausprobieren sollte, wenn die Konsequenzen nicht von vornherein überschaubar sind."
- (SP) "Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler": "Die einen stellen erzieherische Bemühungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und verstehen sich daher vorwiegend als Pädagogen, die anderen halten die Vermittlung von Fachwissen für ihre primäre Aufgabe und verstehen sich daher in erster Linie als Spezialisten für ein bestimmtes, in der Schule gelehrtcs Fach."

Geprüft werden sollte, ob schon vor Aufnahme des Studiums Unterschiede im Bereich der berufsbezogenen Einstellungen zwischen Lehrern und Nichtlehrern vorhanden sind, d.h. ob

Selbstselektion stattfindet, oder solche Effekte sich im Laufe eines Lehramts-Studiums ergeben (Sozialisation) und ob die unterschiedlichen Ausbildungsgänge für Volksschul- und Gymnasiallehrer unterschiedliche Effekte zeitigen.

Die Selektionshypothese kann auf Grund der Ergebnisse verworfen werden: "Abgesehen von einigen Besonderheiten im Bereich der Berufsrolleninterpretation unterscheiden sich Oberprimaner, die einen Lehrerberuf anstreben, im Hinblick auf Einstellungen, die für diesen Beruf besonders relevant sind, ganz offensichtlich nicht von ihren Mitschülern, die andere akademische Berufe im Auge haben. Auch Einstellungsunterschiede zwischen Anwärtern für verschiedenartige Lehrerberufe (Volksschule vs. Gymnasium) sind auf dieser Stufe aus den vorliegenden Daten nicht zu entnehmen" (S. 101).

Die zweite Hypothese - zum Aufbau berufsbezogener Einstellungen während eines Lehramtsstudiums - ist im Kern als falsifiziert zu betrachten: "Es sind keine Einstellungsänderungen feststellbar, die für zukünftige Gymnasiallehrer im Gegensatz zu Kandidaten für andere akademische Berufe etwa spezifisch wären; die Gymnasiallehrausbildung in ihrer derzeitigen Form hat offenbar im Vergleich zu anderen universitären Studiengängen keinen charakteristischen Einfluß auf berufsbezogene Einstellungen ihrer Absolventen" (S. 109). Die gemeinsamen Sozialisationswirkungen einer Institution wie der Universität sind offenbar stärker als die einzelner Studiengänge.

Über die dritte Hypothese - der differentiellen Effekte für das Studium an Pädagogischen Hochschulen einerseits und dem Universitätsstudium für Gymnasiallehrer andererseits - läßt sich nicht so eindeutig entscheiden: "Unterschiede zwischen künftigen Volksschul- und künftigen Gymnasiallehrern im Hinblick auf berufsbezogene Einstellungen beginnen sich nach Ausbildungseintritt allem Anschein

nur dort herauszubilden, wo es um Probleme des beruflichen Selbstverständnisses bzw. der Berufsrolleninterpretation geht" (S. 113). D.h. angehende Volksschullehrer heben in höherem Maße den für die Ausübung des Lehrerberufs erforderlichen Idealismus hervor, während angehende Gymnasiallehrer ihren Beruf eher als normale Erwerbstätigkeit betrachten. Die zukünftigen Gymnasiallehrer sehen sich eher als Spezialisten eines Faches; Volksschullehrer verstehen sich eher als Pädagogen und betonen die erzieherischen Aspekte des Lehrerberufs. Für die übrigen Einstellungstests ergeben sich keine differentiellen Effekte.

7 Sozialisationsprozeß: Strukturierung und Differenzierung des Sozialisationsverlaufs

7.1 Der Zusammenhang von Sozialisationsprozeß und -effekten

Den Prozeßcharakter von Sozialisation zu betonen, erweist sich als weniger trivial, als dies auf den ersten Blick erscheinen mag. Die Notwendigkeit ergibt sich schon daraus, daß häufig genug nicht eindeutig zwischen Sozialisation als einem Geschehen und den Sozialisationseffekten unterschieden wurde (vgl. LÜSCHER 1968, S. 34). Grundsätzlich bestehen zwei Möglichkeiten, den Zusammenhang von Sozialisationsprozeß und Sozialisationseffekten zu untersuchen. Die erste und am häufigsten eingeschlagene Forschungsstrategie besteht darin, von Einstellungs- oder Verhaltensunterschieden bei Gruppen oder einzelnen auszugehen und sie als differentielle Effekte von zeitlich davor liegenden Sozialisationsprozessen zu interpretieren.¹⁾ Ein zweiter Zugang eröffnet sich, wenn beobachtete Prozesse oder allgemeiner-vorhandene soziale Faktorenkonstellationen zum Ausgangspunkt genommen werden und man nun danach fragt, ob und gegebenenfalls welche Wirkungen daraus resultieren.²⁾

-
- 1) Die schichtspezifische Sozialisationsforschung (vgl. S. 18), kann über weite Strecken als Beispiel für diese Art des Vorgehens gelten. Hier werden etwa zur "Erklärung der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung sozialer Schichten die familiäre und/oder schulische Sozialisation herangezogen.
 - 2) Dieser Forschungsstrategie haben sich in jüngster Zeit vor allem jene Projektgruppen zugewandt, die den Umweltansatz der Sozialisationsforschung weiterverfolgen. (Vgl. zum ökologischen Ansatz WALTER 1975 (Einleitung zu: Sozialisationsforschung Bd. III) und S. 20 ff..

Unabhängig davon welche der beiden Forschungsstrategien man einschlägt, die Aufgabe bleibt jedenfalls bestehen, den Zusammenhang zwischen Prozeß und Effekten so eindeutig nachzuweisen, daß es überhaupt gerechtfertigt erscheint von Sozialisationseffekten zu sprechen. Welche Interdependenzen zwischen theoretischen Erwägungen, methodologischen Fragen und forschungsmethodischen Möglichkeiten bestehen, läßt sich am Beispiel von Sozialisationsprozessen besonders gut demonstrieren. So läßt sich beispielsweise zeigen, daß entsprechend den interessierenden Wirkungen jeweils andere Aspekte des Sozialisationsprozesses ins Blickfeld treten. Eine enge Fassung der Definition der Effekte¹⁾ und damit der abhängigen Variablen blendet gewissermaßen einige Aspekte des Sozialisationsgeschehens aus.

Eine erste Umschreibung für die Richtung des beruflichen Sozialisationsprozesses wäre mit "Annäherung an eine Zielposition" (LÜSCHER 1968, S. 76) gegeben. Damit erhebt sich sofort die Frage, ob berufliche Sozialisation zutreffend als zielgerichteter Prozeß bezeichnet ist.²⁾ Sicherlich ist gesellschaftlich organisierte berufliche Sozialisation zu dem Zwecke eingerichtet, um Personen in Berufspositionen einzuführen. Dennoch bleibt die Frage, ob dies in befriedigender Weise gelingt und darüberhinaus - unter normativem Aspekt - ob dies nach Form und Ergebnis wünschenswert ist. Mit der Übernahme des formalen Kriteriums "Abschluß des Sozialisationsprozesses durch Abschlußprüfung" dürfte oft die materiale Rationalität von Ausbildungsgängen überschätzt werden.

1) Siehe dazu die Gegenüberstellung zweiter Definitionen von beruflicher Sozialisation auf S. 43 f..

2) Wenn damit lediglich gesagt werden soll, daß mit Fortschreiten der Zeit das entscheidende Examen immer näher rückt und damit eventuell die Berechtigung zur vollen Berufsausübung, so ist dies relativ unproblematisch, allerdings auch wenig förderlich für die Analyse.

Es ist sicher plausibel anzunehmen, daß Sozialisationsprozesse Effekte zeitigen, die nicht oder nicht unmittelbar im Zusammenhang mit dem vorfindlichen Zielberuf stehen. Solche Effekte können beispielsweise auf eine Änderung des Zielberufs hin angelegt sein. Im Extremfall ist auch davon auszugehen, daß es zu einer "Entfernung" von der Zielposition kommt (berufliche Desozialisation). Die subjektive Einschätzung der Beteiligten, insbesondere der Sozialisanden, muß nicht parallel zu dem "objektiven" Geschehen verlaufen, d.h. es wäre noch einmal gesondert zu betrachten, welche Perspektiven sie während des Sozialisationsprozesses entwickeln. Findet auch subjektiv (immer) eine Annäherung an die Berufsposition statt?

Damit sind wir bei einem weiteren Problem angelangt. Läßt sich berufliche Sozialisation als einen für alle, die vergleichbare Voraussetzungen mitbringen, einheitlichen Prozeß zureichend beschreiben? In wieweit ist es notwendig, je nach Zielposition - in unserem Falle also für Volksschul- und Gymnasiallehrer - gesonderte Verlaufsformen anzunehmen? Oder aber ist es gar angebracht, noch weiter zu differenzieren und biographische Faktoren zu berücksichtigen?

Mit den hier aufgeworfenen Fragen sollte noch einmal auf die Komplexität des Sozialisationsgeschehens verwiesen werden. Eine Rekonstruktion des Prozesses der beruflichen Sozialisation von Lehrern, die sich nicht in bloßer Spekulation erschöpft, ist zudem auf die relativ spärlichen empirischen Ergebnisse angewiesen, die den Prozeß selbst abdecken. Untersuchungen, die sich mit dem davor liegenden Zeitraum, dem Hochschulstudium, beschäftigen, der hier zu den Sozialisationsvoraussetzungen gerechnet wird, sind ungleich zahlreicher¹⁾ als solche zur Berufseingangsphase.

1) Siehe die Literatur zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensdispositionen bei KOCH (1972), CLOETTA (1975). In den USA hat sich mittlerweile eine umfangreiche Literatur zur College-Impact-Forschung angesammelt. Vgl. dazu auch den Aufsatz von WALTER (1975).

Es ist fast überflüssig zu sagen, daß - wie zu den anderen Bereichen auch - hier überwiegend Ergebnisse der Einstellungsforschung vorliegen. Unter den möglichen Effektivvariablen, die mit dem Sozialisationsprozeß verknüpft sind, wird damit eine gewisse Auswahl schon vorab nahegelegt. In der Regel werden also, wenn von Sozialisationseffekten die Rede ist, Einstellungen oder Einstellungsänderungen gemeint sein. Die Beschränkung auf diesen Bereich ist unvermeidlich; sie teilt jedoch den Verzicht auf die Verhaltens- bzw. Handlungsdimension mit nahezu allen Untersuchungen dieses Bereichs.

7.2 Zur Strukturierung des Sozialisationsprozesses

Die Bestimmung von Sozialisation als Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten und als Aufbau von Wertvorstellungen und Verhaltensorientierungen legt die Vorstellung nahe, es handele sich um ein kontinuierliches Geschehen, in dessen Verlauf eine Vielzahl unmerklich vor sich gehender Veränderungen kummulativ ein Endresultat ergeben. Eine andere Vorstellung besteht darin, sich den Prozeß als Abfolge abgrenzbarer Stufen oder Phasen zu denken, die aufeinander aufbauen, wobei jede vorausgehende Phase einen notwendigen "Entwicklungsschritt" für die folgende Phase darstellt.¹⁾ Zwischen diesen beiden Vorstellungen lassen sich eine Reihe von Übergangs- oder Kombinationsmodellen konstruieren.

¹⁾ In der Entwicklungspsychologie rankt sich um die hier grob skizzierten beiden Positionen in Verbindung mit anderen Fragen eine weitverzweigte jahrzehntelange Diskussion. Beeinflußt von PIAGETS Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung und von KOHLBERGS Theorie der Entwicklungsstufen des moralischen Bewußtseins, sind sowohl für den Bereich der Gesellschaftstheorie (HABERMAS 1976) als auch für den Bereich der politischen Sozialisation (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975) und der Berufspädagogik (LEMPERT/FRANSKE 1976) Entwicklungskonzepte in letzter Zeit (wieder) verstärkt aufgegriffen worden.

Abgesehen von der Zielgerichtetheit des Prozesses, die hier immer unterstellt wurde, und der Frage nach der Notwendigkeit einer Stufen- oder Phasenabfolge, besteht das Problem zunächst einmal darin, solche Stufen oder Phasen zu identifizieren, d.h. rein deskriptiv den Sozialisationsprozeß zu strukturieren.¹⁾ Erst dann können sinnvollerweise die beiden zuvor genannten Probleme angegangen werden und damit insgesamt die Frage nach der theoretischen Relevanz, der Erklärungskraft von Phaseneinteilungen.

Institutionalisierte Ausbildungsgänge sind in der Regel zeitlich limitiert und strukturiert. Im Fall der Lehrerbildung schreiben Ausbildungsordnungen Mindest- und Höchstdauer der Ausbildung vor.²⁾ Im einzelnen wird auch mehr oder weniger verbindlich die Gliederung des Ausbildungsganges, d.h. welche Stationen der angehende Lehrer zu durchlaufen hat, festgelegt. Der Sozialisationsprozeß erhält damit einen formalen Rahmen, der bestimmte Fixpunkte setzt, an denen sich sowohl die Sozialisanden als auch die Sozialisatoren orientieren (müssen). Zwar können die zeitlichen Vorstellungen der Beteiligten davon abweichen; aber

-
- 1) Bezogen auf langfristige ungeplante gesellschaftliche Entwicklungen führt ELIAS (1970) den Terminus "Struktur von Prozessen" (S. 183) ein.
 - 2) Bei angehenden Volksschullehrern, deren Berufseingangsphase nicht referendariatsmäßig organisiert ist, besteht zumeist eine größere wählbare Spanne zwischen dem Zeitpunkt, zu dem frühestens die 2. Prüfung abgelegt werden kann (ca. 2 Jahre) und dem Zeitpunkt, zu dem sie spätestens abgelegt sein muß (ca. 5 Jahre). Je nach Bundesland gibt es unterschiedliche Bestimmungen, die aus den Ausbildungsordnungen zu ersehen sind (vgl. BAYER 1976). Die Dauer der Referendariatsausbildung war 1970 formal festgelegt zwischen 12 Monaten in Rheinland-Pfalz und 24 Monaten im Saarland und in Bayern. Davon zu unterscheiden wäre die tatsächliche Ausbildungsdauer. So betrug zum Beispiel in Rheinland-Pfalz die reine Ausbildungszeit nach Angaben der Seminarleiter neun Monate (REICHWEIN 1976, S. 16).

auch dann behält der formale Rahmen seine Bedeutung. Inwieweit damit übereinstimmend oder unabhängig davon Stufen oder Phasen in der Veränderung oder Entwicklung der "sozialen Persönlichkeit" (LÜSCHER 1968, S. 54 ff) festzustellen sind, ist eine empirische Frage. Anhand von zwei Untersuchungen zur "professional socialization" soll ihr im folgenden nachgegangen werden.

7.2.1 Phasen des Sozialisationsprozesses

Recht globale Unterteilungen des Sozialisationsprozesses finden sich in den dargestellten theoretischen Ansätzen zur beruflichen Sozialisation bzw. zur Erwachsenensozialisation. MOORE hatte drei Stufen beruflicher Sozialisation unterschieden:

1. Berufswahl und antizipatorische Sozialisation
2. Selektion und Sozialisation
3. Kontinuierliche selbstverpflichtende Einbindung (commitment)¹⁾

Damit wird allerdings berufliche Sozialisation recht weit gefaßt. Eine Stufeneinteilung, die sich auf den engeren Bereich (Berufseinführungsphase) bezieht, finden wir bei LÜSCHER (1968): "In dynamischer Sicht erfordert berufliche Sozialisation analytisch gesehen zunächst den Erwerb von Wissen und technischen Fertigkeiten; es folgt die Aneignung der sozial-normativen Orientierungen. Auf diese

1) Da "commitment" je nach theoretischem Kontext etwas unterschiedlich verwendet wird, stellt die Übersetzung des Verfassers eine unter mehreren möglichen da. Vgl. auch FUCHS u.a. 1975, S. 118, Stichwort "commitment".

Art erwirbt sich der einzelne Vertrautheit mit der Position. Ein weiterer Schritt stellt die Identifikation mit der Position dar; der einzelne kann sie als Teil seiner selbst auffassen" (S. 154).¹⁾

Den beiden soeben dargestellten Versuchen, berufliche Sozialisation im engeren oder weiteren Sinne in Phasen zu gliedern, ist gemeinsam: Sie verbleiben auf relativ allgemeinem Niveau. Im Unterschied dazu sind die im folgenden dargestellten Phasenmodelle aus empirischen Untersuchungen gewonnene Verallgemeinerungen.

Die Untersuchung von BECKER u.a. (1961) befaßte sich mit der beruflichen Sozialisation von Medizinstudenten der "Kansas Medical School", die als "Graduate School" auf eine abgeschlossene Collegeausbildung aufbaut. Die berufliche Sozialisation im ersten Jahr (freshman year) der insgesamt vierjährigen schulischen Ausbildung wird als Abfolge von drei Perspektiven²⁾ beschrieben, die weitgehend - bedingt

1) Im Beitrag LÜSCHERS (1972, S. 222) zum Reader "Berufssoziologie" werden die drei Stufen, die sich im konkreten Falle überschneiden können, ebenfalls hervorgehoben.

2) Der Begriff "perspective" wird - neben "student culture" und "organisation" - als zentrales theoretisch-analytisches Konzept verwendet. In Abgrenzung von anderen Definitionen und der Theorie MEADs folgend, verwenden die Autoren den Terminus "perspective to refer to a co-ordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation. These thoughts and actions are co-ordinated in the sense that the actions flow reasonably, from the actor's point of view, from the ideas contained in the perspective" (S. 34). Zur Verwendung des "Perspektiven-Konzepts" in Sozialisationsstudien s. auch OLESEN/WHITTACKER (1970).

durch Interaktion zwischen den Medizinstudenten - als kollektiv entwickelte und gemeinsames Handeln bestimmen-
de angesehen werden:¹⁾

1. "The initial perspective (An effort to "learn it all")"
(S. 92 ff.)
2. "The provisional perspective ("You can't do it all")"
(S. 107 ff.)
3. "The final perspective ("what they want us to know")"
(S. 158 ff.)

Alle drei Perspektiven werden in Komponenten unterteilt und detailliert dargestellt, indem die Autoren typische Äußerungen der Studenten und Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung zur Charakterisierung verwenden. Die erste Perspektive - eine naiv-laienhaft-idealistische Einschätzung - entwickeln die Studenten in den ersten Wochen. Sie wird sehr rasch von der Erkenntnis, nicht alles lernen zu können, obwohl man hart arbeitet, abgelöst. Diese zweite Perspektive bestimmt die Zeitspanne von ca. einem Monat zwischen dem ersten Kurzexamen und dem ersten größeren Examen. Die dritte Perspektive als Anpassung an die Erfordernisse ständig wiederkehrender Examenssituationen bleibt über das Ende des ersten Jahres hinaus erhalten. Erst mit Beginn der klinischen Jahre entwickeln sich innerhalb des als "rite of passage"²⁾ beschriebenen Sozialisationsprozesses zwei

1) Allerdings kritisiert LACEY (1977), der - ebenfalls einen interaktionistischen Ansatz zugrundelegend - empirische Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern in England unternommen hat, an der Untersuchung von BECKER u.a., daß dort von der Annahme einer homogenen "student culture" ausgegangen werde. Stattdessen sollte das Konzept der situativen Anpassung berücksichtigt werden, daß verschiedene Situationen vorkommen können, in denen die einzelnen nicht unbedingt konsistent und gruppenkonform handeln (können). Er verwendet deshalb ergänzend das Konzept der "social strategy", die der einzelne je nach Situation entwickelt und entsprechend der er handelt (LACEY 1977, S. 66 ff.).

2) "A rite of passage is that series of instruction, ceremonies and ordeals by which those already in a special status initiate neophytes into their charmed circle, by which men turn boys into fellow men, fit to be their own companions and successors" (BECKER u.a., S. 4).

neue Perspektiven: "medical responsibility" und "clinical experience". Diese beiden Perspektiven lassen sich nicht streng voneinander trennen. Die Autoren machen an ihnen Auffassungsunterschiede zwischen den ausbildenden Ärzten und den Medizinstudenten deutlich. Während das Ausbildungspersonal immer wieder auf die ärztliche Verantwortung hinweist, wird den Studenten nach ihrer eigenen Auffassung zu wenig Gelegenheit gegeben, eigenverantwortlich tätig zu werden, wodurch das Gefühl der Zugehörigkeit zur Profession gestärkt würde. Stattdessen verweisen die Ärzte sie immer wieder auf ihre Sozialisandenrolle. In der zweiten Perspektive macht sich die Trennung zwischen der überwiegenden Wissensvermittlung der ersten schulischen Ausbildungsjahre und der berufspraktischen Einführung bemerkbar. Buchwissen erfährt eine Abwertung; den Studenten kommt es nun darauf an - nicht immer im Einklang mit den Ausbildern, die auf die Notwendigkeit verweisen, sich auch Detailkenntnisse und elementare Fertigkeiten anzueignen - möglichst viele klinische Erfahrungen zu sammeln, die für die spätere eigene Berufstätigkeit als notwendig und nützlich angesehen werden.

Die berufliche Sozialisation von Krankenschwestern beschreibt DAVIS (1968) als einen Prozeß situativer Anpassung, in dessen Verlauf eine "doctrinal conversion" vollzogen wird. Angehende Krankenschwestern durchlaufen während ihrer dreijährigen Ausbildung an einer Universitätsschule, die sich an eine Collegeausbildung anschließt, sechs Phasen der subjektiven Entwicklung:

- "1. Initial Innocence
2. labeled recognition of incongruity
3. 'psyching out'
4. role simulation
5. provisional internalization
6. stable internalization" (S. 241).

In der ersten Phase, der anfänglichen Unschuld und Naivität, stoßen sich die laienhaften Vorstellungen der Studentinnen, die mit dem Beruf der Krankenschwester noch überwiegend das idealistische Bild tätiger Nächstenliebe und Fürsorge für den Patienten verbinden, mit den Realitäten der Ausbildungs-institution, die versucht, ihnen eine affektiv neutrale Einstellung gegenüber den Patienten beizubringen. Mit dem Examen während des ersten Semesters wird die Erwartungs-diskrepanz deutlich, die mit Frustration und Enttäuschung verbunden ist. Ab diesem Zeitpunkt beginnt die zweite Phase, in der das Nichtübereinstimmen zwischen eigenen anfänglichen Vorstellungen und institutionellen Erwartungen erkannt wird. Diejenigen, die aufkommende Zweifel an der Berufswahl überwinden und ihre Ausbildung fortsetzen, treten alsbald in die nächste Phase ein, die als Ausspüren der institutionellen Erwartungen charakterisiert wird. Sie leitet in eine weitere zeitlich davon kaum zu unterscheidende Phase der Rollensimulierung über, in der versucht wird, gewissermaßen probeweise den institutionellen Erwartungen nachzukommen. Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres beginnt - als Versuch, die Diskrepanz zwischen eigenem Verhalten und beibehaltenen Einstellungen zu überwinden - die fünfte Phase der provisorischen Internalisierung institutionell vertretener Werte und professioneller Normen. Subjektiv fast unmerklich geht sie im Laufe der beiden verbleibenden Ausbildungsjahre in die Phase der stabilen Internalisierung über. Als soziale Mechanismen wirken hier vor allem die Verwendung der Fachsprache, die ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugt, und die Orientierung an positiven beruflichen Positionsmodellen. Mit diesen erworbenen Diskriminationsfähigkeiten sind entscheidende Voraussetzungen für den Aufbau beruflicher Identität gegeben.

Zusammenfassend lassen sich aus den beiden Untersuchungen folgende Hinweise auf den Ablauf des Sozialisationsgeschehens gewinnen:

- in die erste Zeit scheinen die gravierendsten Einstellungs- bzw. Perspektivenänderungen zu fallen
- relativ früh wird eine Phase der Ernüchterung, der Frustration durchlaufen werden, im Prozeß eingebaute Enttäuschungsbarrieren müssen überwunden werden
- sich von vorausgehenden Sozialisationseffekten zu lösen wird den Sozialisanden nahegelegt, sie sollen gegenüber der Vergangenheit einen Trennungsstrich vollziehen
- es geschieht Anpassung an die Gegebenheiten der Ausbildungsinstitution (psyching out, what they want us to do)
- mit der Anpassung an die Ausbildungsinstitution wird die eigene Berufstätigkeit bewußtseinsmäßig weiter weg gerückt
- schließlich finden diejenigen, die in der Ausbildungsinstitution bleiben, einzelne positive Identifikationsmöglichkeiten (Rollensimulierung, vorläufige Identifikation)
- endlich wird das Bild des Berufes akzeptiert und in das eigene Selbstbild übernommen (berufliche Identität).

Insgesamt gesehen wird berufliche Sozialisation als ein geschlossener Prozeß dargestellt. Am Anfang steht der Laie, am Ende die stabile Internalisierung beruflicher Normen. Damit aber orientiert sich Forschung an den institutionell festgelegten Zeiträumen und an kulturell unterschiedlichen Regelungen. Daß sich Sozialisanden gegen Ende ihrer Ausbildung stärker mit dem Zielberuf identifizieren, wie dies in den beiden skizzierten Untersuchungen, aber auch in anderen immer wieder festgestellt wurde, ist nicht weiter verwunderlich, zumal dann nicht, wenn es sich um einen privilegierten Beruf wie den des Arztes (oder des Rechtsanwaltes)¹⁾

1) Vgl. die Ergebnisse von THIELENS' (1965) Studie über die Sozialisation von Rechtsanwälten, die LÜSCHER (1968, S. 109 ff.) ausführlich darstellt.

handelt. So berichtet beispielsweise HUNTINGTON (1957), daß der Prozentsatz derer, die sich als Ärzte fühlen, d.h. ein entsprechendes self-image aufbauen, zwischen dem ersten Ausbildungsjahr mit 31 % bis zum Ende des vierten Ausbildungsjahres auf 83 % steigt (S. 180). Damit entsprechen die angehenden Ärzte lediglich der institutionellen Ausbildungsdefinition: Jemand, der diese Ausbildung hinter sich gebracht hat, darf sich legitimerweise als Arzt fühlen.¹⁾ Geschlossene Modelle beruflicher Sozialisation sind im Zusammenhang mit den jeweils ihnen implizit oder explizit zugrundeliegenden engen Definitionen von beruflicher Sozialisation zu sehen.

Entsprechend dem in dieser Arbeit eingeschlagenen Weg einer "mittleren Linie" der Definition soll für ein relativ offenes Phasenmodell plädiert werden, das insbesondere für die berufliche Sozialisation von Lehrern angemessener erscheint: Nach dem 1. Staatsexamen treten Junglehrer bzw. Referendare nicht in der gleichen Weise als Laien in die Berufseingangsphase ein, wie das bei den Ausbildungsgruppen der angeführten amerikanischen Untersuchungen der Fall gewesen sein mag. Sie sind durchschnittlich älter, bilden eine weniger homogene Sozialisandengruppe und schließlich steht ihnen keine gleichermaßen geschlossene Professionsgruppe gegenüber, so daß die Sozialisation als unabgeschlossener angesehen werden kann und durch Sozialisation im Beruf ergänzt wird. Ein offenes Phasenmodell muß gegenüber den hier dargestellten Modellen sowohl nach rückwärts als auch nach vorwärts erweitert werden. Wenn sich Veränderungen in der sozialen Persönlichkeit relativ kurz nach Beginn der eigentlichen beruflichen Sozialisation feststellen las-

1) Interessant wäre, sich eingehender damit zu beschäftigen, wieso manche recht früh, wer auf Grund welcher Bedingungen im Laufe der Ausbildung und wer selbst am Ende der Ausbildung noch kein derartiges Selbstbild aufgebaut hat. Zum Teil dürften die Unterschiede mit dem allgemeinen sonstigen Selbstbewußtsein im Zusammenhang stehen, d.h. diejenigen, die auch sonst sich selbstbewußt zeigen, trauen sich auch in beruflicher Hinsicht früher etwas zu.

sen, dann sind diese nur über die Diskrepanz zwischen den Sozialisationsvoraussetzungen und den Erwartungen der Sozialisationsinstitution zu erschließen, d.h. der Übergang selbst muß mit in die Analyse einbezogen werden. Das zweite Problem liegt in der Vernachlässigung der Zielkomponente. Wie weiter oben schon angedeutet, kann nicht davon ausgegangen werden, daß mit dem formalen Abschluß der Sozialisation automatisch gelungene Sozialisation vorliegt, und selbst wenn im Sinne der institutionellen Erwartungen erfolgreiche Sozialisation vorliegen sollte, ist damit nichts darüber gesagt, ob es sich bei den erreichten Sozialisationseffekten um wünschenswerte handelt. Damit kommt eine normative Komponente herein, auf die noch gesondert einzugehen sein wird.

Die dargestellten Phasenmodelle beruflicher Sozialisation sollen nun daraufhin untersucht werden, ob und inwieweit sie sich zur Abbildung entsprechender Phasenverläufe der beruflichen Sozialisation von Lehrern eignen. Daß sie aus der Untersuchung von Ausbildungsgängen für Ärzte und für Krankenschwestern eines anderen Landes mit anderer Ausbildungsorganisation gewonnen wurden, verbietet es, sie ohne Modifikation auf die Ausbildung von Lehrern in der Bundesrepublik zu übertragen. Dennoch können sie Anregungen geben für einen Versuch, Sozialisationsphasen zu identifizieren.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit besteht darin, daß die vorliegenden empirischen Untersuchungen in der Regel andere Probleme thematisieren und deshalb die Variable "Länge der Zugehörigkeit zur Ausbildungsinstitution" entweder nicht erhoben haben oder sie in der Auswertung nicht erscheint. Die in der Konstanzer Untersuchung befragten Referendare bzw. Junglehrer befanden sich zum Befragungszeitpunkt etwa zwischen einem halben und einem Jahr im Vorbereitungsdienst. Präziser läßt sich die Dauer der Zugehö-

rigkeit zum Vorbereitungsdienst für die von LIEBHART (1970) untersuchten Studienreferendare angeben: Die zweite Befragung fand ca. ein halbes Jahr nach Beginn des Referendariats statt. Auf diese Angaben bezieht sich offensichtlich HÄNSEL (1975), wenn sie die vierte und letzte Phase ihres Phasenmodells der Anpassung terminiert: "die Phase der Internalisierung ... ist, wie die Einstellungsuntersuchungen zeigen, schon nach sechs- bis zwölfmonatiger beruflicher Tätigkeit erreicht." (S. 221). Das bedeutet aber nicht mehr als die Aussage, irgendwann im Vorbereitungsdienst werde die Phase der Internalisierung erreicht; nicht einmal der gewissermaßen früheste Zeitpunkt, den das Zitat impliziert, dürfte sich ganz halten lassen, da er auf den Mittelwerten des Befragungszeitpunkts der erwähnten Einstellungsuntersuchungen basiert. Hier zeigt sich von neuem das Dilemma, in das man sich begibt, wenn Aussagen generell für alle angehenden Lehrer gemacht werden sollen: Für Referendare bedeutet ein Jahr u.U. die gesamte Dauer des Vorbereitungsdienstes, während für angehende Volksschullehrer diesselbe Zeitspanne evtl. weniger als die Hälfte ausmacht. Nun könnte eingewendet werden, der Phasenablauf sei relativ unabhängig sowohl von der Art des Vorbereitungsdienstes als auch von der jeweiligen Gesamtdauer; diese vier Phasen deckten die entscheidenden ersten Monate der beruflichen Sozialisation ab. Das würde jedoch der Tatsache widersprechen, daß die Beteiligten sich durchaus (auch) an der institutionell vorgegebenen Zeitspanne der Ausbildung, an fixierten "Zwischenprüfungssituationen", insbesondere aber an Abschlüßexamen orientieren. Weiterhin wäre dann nicht plausibel zu machen, welchen Einfluß die unterschiedliche Organisation der Ausbildung allgemein und des Praxiskontaktes im besonderen haben sollte. Der Phasenablauf wäre damit kein Spezifikum eines Berufs, sondern überall beim Übergang in den

Beruf anzutreffen, womit allerdings konkrete Reformvorschläge zur Reform der Lehrerbildung, die mit solchen Befunden begründet werden, suspendiert wären.

Weitaus näher an der Handlungsebene der Betroffenen ansetzend, versuchen HOLLING/BAMME (1976) Kategorien für die Analyse individueller Anpassungsprozesse von Lehrern zu entwickeln, die nicht aus theoretischen Ansätzen deduziert sind, sondern auf induktivem Wege gebildet werden (vgl. S. 411 f.).¹⁾ Zu diesem Zweck haben sie den Verlauf der beruflichen Sozialisation von 11 an derselben Berliner Schule tätigen Volksschullehrern systematisch aufgearbeitet. Das Vorgehen orientierte sich an Kriterien qualitativer Forschung und verzichtete bewußt zugunsten von Reichhaltigkeit und Lebensnähe des Materials auf den Gesichtspunkt der Repräsentativität. Um herauszufinden, wie die einzelnen Lehrer die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit bewältigen bzw. bewältigt haben²⁾ und wie sie faktisch handeln, wurden intensive Gespräche mit jedem einzelnen geführt und jeweils eine Woche lang "teilnehmend" beobachtet.³⁾ Neun der elf Fälle werden ausführlich dargestellt, der

1) Die Autoren halten aufgrund der Erfahrungen aus ihrer Untersuchung folgende Kriterien bzw. Kategorien für wesentlich (vgl. S. 412):

1. Praxiserfahrung
2. Gruppenverstärkung - Isolation
3. Klassen-, Fachlehrer
4. Unterrichtsfach - Studienfach
5. ursprünglicher Anspruch
6. Biographie

2) Einige der Lehrer hatten ihre zweite Ausbildungsphase bereits hinter sich.

3) Die teilnehmende Beobachtung erstreckte sich hauptsächlich auf den Bereich der Arbeit in der Schule; durch detaillierte Zeitprotokolle des Tagesablaufs konnte darüberhinaus die Gesamtbelastung des einzelnen ermittelt werden.

Verlauf der beruflichen Sozialisation jedes einzelnen geschildert und von den Autoren kommentiert, im Vergleich werden anhand der oben angesprochenen Kategorien Typen gebildet, um sowohl den Besonderheiten des Einzelfalles als auch dem Gemeinsamen (Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Schule) des Prozesses gerecht zu werden.

In unserem Zusammenhang hier interessiert vor allem, welche Phasen identifiziert wurden. Auch in der Untersuchung von HOLLING/BAMME (1976) sind selbst für den einzelnen Fall Phasen nur ganz grob terminiert. Eine erste Phase wird mit etwa einem halben Jahr nach Antritt des Vorbereitungsdienstes angesetzt. Sie ist gekennzeichnet durch "die doppelte Krise in den ersten Monaten ihrer Tätigkeit - die Lehrer können die kontrollierbaren Standards an Ruhe und Ordnung nicht einhalten einerseits, sie handeln permanent gegen ihre pädagogischen oder politischen Ansprüche andererseits" (S. 166). Die Unsicherheit, die psychischen und arbeitsmäßigen Belastungen reduzieren sich in dem Maße, indem in der Studienzeit erworbene Ansprüche reduziert, aufgegeben oder durch neue ersetzt werden und eine gewisse Routine im Kernbereich der Tätigkeit, dem Unterricht, erworben wird. Nach ca. einem Jahr scheint diese Konsolidierungsphase weitgehend abgeschlossen zu sein. Nun setzt allerdings im Durchschnitt eine Phase ein, die mit der Ausrichtung auf die bevorstehende 2. Prüfung wieder verstärkte Arbeitsbelastung - allerdings z.T. auf anderen Gebieten - mit sich bringt und damit auch gegenläufige Effekte zur zweiten Phase bewirkt. Wie aus nochmaligen Gesprächen mit den Lehrern nach einem Jahr zu entnehmen ist, stellt sich unmittelbar nach bestandener 2. Prüfung eine gewisse "Erschlaffungsphase" ein, in der Unterricht weitgehend routinemäßig betrieben, die vorher exzessiv betriebene Unterrichtsvorbereitung auf ein Minimum reduziert wird und außer-

schulische Interessen und Aktivitäten wieder zum Zuge kommen. Erst danach stellt sich - verbunden mit deutlich gestiegener Berufszufriedenheit - bei den Betroffenen das Gefühl ein, von nun an sowohl in der Schule sinnvoll arbeiten, als auch für notwendig erachtete Innovationen vorantreiben zu können.

Gewisse Parallelen zum Phasenverlauf, wie er in den Untersuchungen von BECKER u.a. und von DAVIS beschrieben wurde, sind offenkundig. Dennoch würde es eine Überinterpretation bedeuten und dem explorativen Charakter der Untersuchung von HOLLING/BAMME widersprechen, wollte man auf dieser schmalen empirischen Basis entscheiden wollen, ob und welche Phasen spezifisch für die Ausbildung von Volksschullehrern oder aber generellerer Natur sind. Der Vorzug der zuvor referierten Untersuchung liegt in der Verbindung von Einstellungskomponenten und Qualifikationen, wie sie sonst in Untersuchungen dieser Thematik vernachlässigt wird. Daß der Prozeß der beruflichen Sozialisation nicht losgelöst vom Erwerb berufsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet werden darf, kommt zwar in theoretischen Vorüberlegungen und Definitionen zum Ausdruck, leider aber viel zu selten in den Untersuchungen selbst. Ohne sie für die Identifizierung von Phasen hier nutzen zu können, macht die Untersuchung über die "Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis" von BERGMANN u.a. (1976) zumindest deutlich, daß ganz konkrete tätigkeitsbezogene Probleme angehende Lehrer am meisten belasten.¹⁾

1) Von den befragten jungen Lehrern, die nicht länger als 6 Jahre in der Schule tätig waren, wurden von den 17 zur Frage stehenden Problembereichen 9 als besonders belastend empfunden, die sich zu drei Schwerpunkten zusammenfassen lassen: An der Spitze rangiert eindeutig als Hauptproblem die Leistungsbeurteilung von Schülern; es folgen die Schwierigkeiten, die sich aus Verhaltensauffälligkeiten von Schülern ergeben, und die vielfältigen Motivierungsprobleme (vgl. S. 19 ff.).

7.3 Zur Problematik des Übergangs

Das Bildungssystem und das Beschäftigungssystem sind zwei gesellschaftliche Teilbereiche, deren jeweilige Autonomie oder wechselseitige Bezogenheit vielfältige Diskussionen ausgelöst hat. Die Antworten fielen dementsprechend unterschiedlich aus: sie reichen von absoluter über relative Autonomie des Bildungswesens bis hin zum Postulat der strikten Abhängigkeit.¹⁾ Ohne auf die Argumente im einzelnen hier eingehen zu können, auf individueller Ebene stellt der Übergang vom Ausbildungs- zum Beschäftigungssystem ein entscheidendes und einschneidendes Ereignis dar, das besondere Probleme für die Betroffenen mit sich bringt. Wenn hier die Übergangsproblematik am Beispiel angehender Lehrer behandelt wird, soll nicht der Eindruck erweckt werden, als würden sich vergleichbare Schwierigkeiten nicht auch für andere Berufsanfänger ergeben. Der Schritt vom Bildungsbereich in den Berufsbereich hat für den einzelnen häufig den Charakter des Entscheidenden, Definitiven; er tritt (endgültig) in die stark vom Beruf geprägte "Erwachsenenwelt" ein.²⁾ Für angehende Lehrer ergeben sich spezifische Schwierigkeiten, Probleme und Belastungen, die großenteils aus der strukturellen Differenz zwischen Hochschule (vgl. S.122ff.) und Vorbereitungsdienst resultieren, die der einzelne in seiner Sozialisation verarbeiten muß.

-
- 1) Zum Teil resultiert die Verschiedenartigkeit der Antworten entweder aus dem gewählten Ansatz und/oder aus den speziellen Aspekten, die einer Analyse unterzogen wurden; zum gegenwärtigen Stand vgl. JENCKS (1972), TEICHLER/HARTUNG/NUTHMANN (1976), OFFE (1975).
 - 2) Unter diesem Gesichtspunkt wird häufig auf den Moratoriumscharakter des Hochschulstudiums verwiesen (s. etwa KOHLI (1973)).

Wenn im folgenden einige Elemente des sozial-strukturellen Kontextes skizziert werden, so bezieht sich die Darstellung im wesentlichen auf die beiden typischen Formen der Ausbildungsorganisation für Volksschullehrer und Gymnasiallehrer. Sie bestehen nicht (mehr) in allen Bundesländern, sie sind nicht einmal in jedem Falle innerhalb einer Schulart eines Bundeslandes einheitlich.

7.3.1 Der sozialstrukturelle Kontext

Der Übergang von der Hochschule in die Berufseingangsphase ist verbunden mit dem Wechsel des sozialen Kontextes für die Betroffenen. Während des Studiums sind im allgemeinen zwei Bezugsgruppen von besonderer Bedeutung: die anderen Studenten und die Hochschullehrer. Mit Beginn des Vorbereitungsdienstes werden den angehenden Lehrern neue Bezugsgruppen¹⁾ zugewiesen". Die Interaktion mit Schülern stellt den Kernbereich der beruflichen Tätigkeit des angehenden Lehrers dar, in der er auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern angewiesen ist. In seinem Status als Sozialisand tritt er in Beziehung zu Personen, die als Ausbilder und Prüfer fungieren, und zu anderen Sozialisanden. Diese Personengruppen bilden mit unterschiedlichem Gewicht im wesentlichen die sozialisationsrelevante Umgebung,¹⁾ jedenfalls was den Bereich der sozialen Interaktion von Lehrern anbelangt.

1) Ansätze der "ökologischen Sozialisationsforschung" fassen Umgebung natürlich viel weiter. Vgl. dazu und speziell zur Unterscheidung von "Umwelt" und "Umgebung" DANN u.a. 1975; DOGAN/ROKKAN 1969; EIRMBTER 1977.

Die Schüler: Ob ein angehender Lehrer einen positiven Bezug zu seinem Beruf herzustellen in der Lage ist, entscheidet sich nicht zuletzt in seinem Verhältnis zu den Schülern. Die Schüler stellen damit ~~einen~~ der wesentlichen, allerdings latenten Sozialisationsfaktor dar. In etlichen Studien wird ein Prozeß zunehmender Entfremdung zwischen jungem Lehrer und Klasse beschrieben: Die idealistischen, schülerzentrierten Vorstellungen von Unterricht, wie sie junge Lehrer vom Studium her mitbringen werden, wird angesichts der Schulrealität relativ schnell abgebaut, an ihre Stelle tritt "kustodiale" Orientierung, d.h. eine Orientierung, die die Aufrechterhaltung von Ruhe, Ordnung und Disziplin stärker betont. Die selbstgesetzten Ansprüche werden aufgegeben bzw. hinter die täglich erforderliche Situationsbewältigung zurückgestellt. Darin macht sich ein generelles Verhaltensmuster bemerkbar. Da es an verlässlichen Kriterien für die Beurteilung von Lehrerverhalten mangelt, liegt es auf der Hand, daß sich die Beteiligten am äußeren Erscheinungsbild ausrichten, d.h. aber, in inwieweit der Lehrer in der Lage ist zu demonstrieren, er habe die Klasse im Griff.

Im Verhältnis zwischen angehendem Lehrer und Klasse ist der Hauptaspekt des vielzitierten "Praxis- oder Realitätschocks" zu sehen. Er bezeichnet das Phänomen des plötzlichen Sichbewußtwerdens, von falschen Voraussetzungen ausgegangen zu sein und keine adäquaten Mittel zur Bewältigung von Situationen zur Verfügung zu haben. Wenn die mitgebrachten Ansprüche an die eigene Berufstätigkeit trotz allem weiterhin aufrechterhalten werden, stellt sich u.U. nach längeren vergeblichen Versuchen ein Gefühl des Scheiterns ein.¹⁾

1) Vgl. JANSSEN 1977, HOLLING/BAMME 1976.

Besonders gravierend werden diese Diskrepanzerlebnisse zwischen Anspruch und Wirklichkeit, wenn die äußeren Bedingungen gewissermaßen auf ein Scheitern hin angelegt sind. Angehende Volksschullehrer werden häufig von Beginn an mit einem nahezu vollen Stundendeputat eingesetzt, müssen in vielen Klassen als Fachlehrer unterrichten, werden als Springer nacheinander an verschiedenen Schulen und unterschiedlichen Schulstufen eingesetzt, um längerdauernde Unterrichtsausfälle zu vermeiden. Als zusätzliche Belastung wird der Unterricht in schwierigen Klassen, die dem Berufsanfänger anvertraut werden, und "fachfremder" Unterricht, soweit auch in der Volksschullehrerausbildung wie in einigen Bundesländern die Bildung von Fächerschwerpunkten möglich ist, empfunden (vgl. BERGMANN u.a. 1976, HOLLING/BAMME 1976).

Im Referendariat der Gymnasiallehrer kommt auch gegenüber der Klasse stärker der Status des Auszubildenden zum Tragen. Das kann Vor- und Nachteile haben. Als Vorteil erscheint, daß der Referendar seltener gleich zu Beginn mit der vollen Komplexität der Berufsrolle konfrontiert wird. Er hat Gelegenheit, über Hospitation bei seinem Mentor sich ohne direkten Handlungsdruck zu orientieren und Unterrichtsversuche zu unternehmen. Das bietet auch manchmal die Chance, eine mehr persönliche Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Diese Phase ist vergleichbar mit den schulpraktischen Übungen der PH-Ausbildung. Allerdings ist sie für Studienreferendare auf einen kurzen Zeitraum zusammengedrängt. Nachteilig im Verhältnis zu den Schülern wirkt sich u.U. seine Zwischenstellung aus. Den Schülern ist bewußt, daß ihm die volle Sanktionsmacht nicht zur Verfügung steht bzw. sie von der des Mentors abgeleitet ist.

Die Lehrer: Häufig wird der Einfluß der anderen Lehrer als Sozialisationsagenten etwas überdimensioniert dargestellt. HÄNSEL (1975) beispielsweise geht in ihrer Übertragung des DAVISschen Phasenmodells (s. S. 194f.) auf die Sozialisation von Lehrern von einer nahezu homogenen Lehrersubkultur aus, in die der Sozialisand immer stärker einbezogen wird. Realitätsgerechter dürfte es jedoch sein, von der Heterogenität dieser Gruppe auszugehen und - was bei HÄNSEL überhaupt nicht geschieht - zumindest nach Ausbildungsformen zu differenzieren.

Aus der herkömmlichen Ausbildungsorganisation der zweiten Ausbildungsphase für Volksschullehrer, die für den angehenden Lehrer die Übernahme eines vollen Stundendeputats von Beginn an vorsieht, ergibt sich eine stärkere Verankerung in der Schule und im Kollegium als bei Referendaren. Von den ausgebildeten Lehrern werden sie eher als Kollegen betrachtet. Damit ergibt sich aber auch eher die Möglichkeit, daß die anderen Lehrer als Sozialisatoren wirken. Die Kollegen an der Schule geben "ihrem jungen Kollegen" zuweilen Tips, wie etwa mit schwierigen Schülern oder unruhigen Klassen umzugehen sei und berufen sich dabei auf ihre (langjährige) Berufserfahrung (vgl. GRELL 1970).

Der sozialisierende Einfluß der anderen Lehrer an der Schule ist mehr indirekter Art, überwiegend informell und bezieht sich auf das äußere Erscheinungsbild des Unterrichts (Lärm, vorzeigbare Unterrichtsergebnisse) und auf die organisatorischen Rahmenbedingungen von Unterricht, soweit sie in Erscheinung treten und der Regelung bedürfen, wenn verschiedene Lehrer in der gleichen Klasse unterrichten oder die gleichen Einrichtungen der Schule benützen. Die direkte Vorbildwirkung älterer Kollegen hält sich in der Regel in Grenzen. Die Belastungen, mit einem nur geringfügig reduzierten Stundendeputatⁿ in Verbindung mit der Auflage, alle Stunden schriftlich vorzubereiten, Stundenskizzen

und Lehrprobenentwürfe in regelmäßigen Abständen zu erstellen u.a. mehr, lassen dem angehenden Volksschullehrer nur ganz begrenzt Zeit, um bei anderen Lehrern zu hospitieren. Sofern dies laut Ausbildungsordnung vorgeschrieben ist, werden solche Hospitationsstunden für Korrekturarbeiten oder zur Vorbereitung des eigenen Unterrichts verwendet. Selbst bei Studienreferendaren, bei denen Hospitationen und Anleitung durch einen Mentor eine größere Rolle spielen, ist es nur in eingeschränkter Hinsicht berechtigt, von einer Meisterlehre zu reden. Vielmehr sind in der Regel eine ganze Anzahl von möglichen Vorbildern vorhanden (verschiedene Fachleiter und Fachlehrer), so daß unterschiedliche Verhaltensmuster und Unterrichtsstrategien beobachtet werden können.

Die Ausbilder: Zu den Ausbildern werden hier alle die Positionen gezählt, die eine manifeste Sozialisationsfunktion innehaben, d.h. im Falle der Volksschullehrer - je nach Regelung durch die Ausbildungsordnung - (ein) Betreuungslehrer oder der Rektor der Schule, die Leiter fachdidaktischer Seminare und der zuständige Schulrat. Diese Positionsinhaber zeichnen sich dadurch aus, daß sie Sanktionsmacht gegenüber dem Sozialisanden besitzen, die sich entweder aus ihrer Stellung als Ausbilder oder aus der Stellung in der Schulhierarchie herleitet; zuweilen gehen die beiden Formen ineinander über bzw. lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Strukturell befindet sich der angehende Lehrer in einer untergeordneten Stellung, in der ihm wenige Möglichkeiten zur Verfügung stehen, etwaige Konflikte in seinem Sinne zu beeinflussen. Seine Situation wird noch dadurch prekärer, daß die Ausbilder entweder formell oder informell zugleich als Prüfer fungieren. Die zuletzt genannten Punkte gelten auch in Bezug auf Studienreferendare. Bei diesen erhalten jedoch die Seminar-

leiter und Fachleiter und die Mentoren größeres Gewicht.¹⁾ Im Falle der Volksschullehrer sind die eigentlichen Ausbildungspositionen marginaler in Bezug auf den Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse. Hier geschieht die Ausbildung überwiegend in der punktuellen Kontrolle der laufenden Unterrichtstätigkeit.

Die Referendare/Junglehrer: Volksschullehrer werden für den Vorbereitungsdienst einzelnen Schulen zugewiesen. In der Regel befinden sich an einer Schule nicht mehr als zwei oder drei Lehrer, die noch die zweite Prüfung abzulegen haben. Die Kontakte zwischen diesen sind zufälliger Art, sie dürften sich im allgemeinen nicht sehr von denen gegenüber anderen Kollegen der Schule unterscheiden. Zuweilen entwickeln sich - da in der gleichen Lage befindlich - persönlich gefärbte Kontakte, die jedoch wegen ihrer Zufälligkeit für die Analyse der beruflichen Sozialisation unerheblich sind. Eine größere Zahl anderer Junglehrer kommt nur gelegentlich, und zwar anlässlich der obligatorischen vierzehntägigen bzw. monatlichen Ausbildungsnachmittage, zusammen, in denen im Seminarstil mit "Exkursionen" an den Ort des Geschehens (Vorführung und Besprechung einzelner Unterrichtsstunden, die entweder vom Seminar- bzw. Arbeitsgruppenleiter oder von Junglehrern gehalten werden) Ausbildung betrieben wird. Diese Zusammenkünfte unterliegen den Regeln der Gruppendynamik von Fortbildungsveranstaltungen, beziehen nur selten die konkreten Schwierigkeiten der Beteiligten ein und werden häufig als willkommener Anlaß genommen, wieder einmal "unter andere Leute zu kommen". Im günstigsten Falle bieten sie

1) Im Verhältnis Referendar-Fachleiter bzw. Mentor erhält fachspezifische Sozialisation zusätzliche Bedeutung. (Vgl. FRECH 1976 u. S. 222).

Gelegenheit für Erfahrungsaustausch und Selbstorganisation der angehenden Lehrer eines Schulbezirks, um die als (psychisch) belastend empfundene Situation der Vereinzelung und Isolierung aufzubrechen.¹⁾

Referendare werden in Studienseminaren, die einer Ausbildungsschule angeschlossen sind, zusammengefaßt. Hier treffen sich größere Gruppen angehender Gymnasiallehrer. Laut Ausbildungsordnung sind Referendaren eines Studienseminars gewisse Einwirkungsmöglichkeiten zugestanden, etwa gewisse Anhörungsrechte des gewählten Seminarsprechers oder Vorschlagsrechte in der konkreten Themenplanung eines Ausbildungsabschnittes.²⁾ Die Referendare einer Ausbildungsschule werden allerdings in eine Vielzahl von Gruppen unterteilt: Mentorengruppen, Fachseminar und allgemeine Seminargruppe. Dadurch werden die Möglichkeiten der gemeinsamen Interessenartikulation eingeschränkt. Mit dem Bedeutungszuwachs, den Abschlußnoten in der gegenwärtigen "Arbeitsmarktlage" für Lehrer erhalten haben, und dem allgemeinen "Klima", das in einem Studienseminar herrscht, entwickelt sich Konkurrenzverhalten unter den Referendaren, das selbst die bescheidensten Möglichkeiten, aus der Interessenlage der Betroffenen auf die Ausbildungsbedingungen Einfluß zu nehmen, gänzlich unwahrscheinlich werden läßt.

1) Vgl. dazu die Empfehlungen der in letzter Zeit zahlreich publizierten Junglehrer-, Lehrer- und Referendarhandbücher, in denen Anregungen für die gegenseitige Unterstützung und Organisation Gleichgesinnter oder gleicher Interessenlage gegeben werden.

2) Vgl. etwa die Ausbildungsordnung für das Lehramt an den Gymnasien in Bayern (GAO).

7.3.2 Organisation des Praxiskontaktes

Berufliche Ausbildungsgänge haben das erklärte Ziel, Personen in die Lage zu versetzen, d.h. ihnen die entsprechenden Qualifikationen zu vermitteln, eine Berufsrolle in kompetenter Weise auszuüben. Ein beruflicher Ausbildungsgang wäre idealiter dann die rational organisierte Folge von Schritten, an dessen Ende die Befähigung stünde, die entsprechende Berufsposition zu übernehmen. Eine zweite Möglichkeit, das Allokationsproblem zu lösen, besteht darin, Personen probeweise die entsprechende Position zu übertragen und nach einer gewissen Zeit festzustellen, ob sie sich eignen bzw. ob sie sich in der Zwischenzeit eingearbeitet haben.

Die hier in etwas überspitzter Form dargestellten zwei Möglichkeiten entsprechen in mancher Hinsicht den beiden traditionellen Berufseingangsphasen von Volksschullehrer und Gymnasiallehrer. Sie unterscheiden sich im wesentlichen in der Organisation des Praxiskontaktes. Während für angehende Volksschullehrer das PH-Studium solche Praxiskontakte vorsieht, die sich allerdings im Realitätsgehalt von der späteren Berufspraxis noch beträchtlich unterscheiden, fehlt ein solcher Praxiskontakt im Universitätsstudium der Gymnasiallehrer fast völlig. Dementsprechend unterschiedlich ist die zweite Ausbildungsphase für die beiden Lehrerarten organisiert. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit sind beide Formen vehementer Kritik unterzogen worden, denn sie werfen ihre spezifischen Probleme auf.

Unter dem Gesichtspunkt, daß ein Übertritt in eine andere Organisation stattfindet, der angehende Lehrer also eine neue Mitgliedsrolle übernimmt, geht es ganz allgemein zunächst um das Erlernen organisationsspezifischer Innen-/

Außenperspektiven, d.h. es werden Differenzierungsleistungen abverlangt, die es ermöglichen sollen, den Bereich der Schule gegenüber ihrer Umwelt abzugrenzen und den Innenbereich zu strukturieren. Welche Schwierigkeiten gerade im schulischen Bereich unter diesem Aspekt auftreten, lassen sich aus organisationssoziologischen und systemtheoretischen Studien ersehen.¹⁾ Im Unterschied zu anderen Organisationen bleiben solche Abgrenzungen und Differenzierungen für die Schule in etlichen Dimensionen diffus und erschliessen sich dem einzelnen u.U. erst nach längerer Zugehörigkeit zur Organisation.

Für angehende Lehrer verdoppelt sich die Aufgabe. Ihrem Status als Auszubildende entspricht die Sozialisandenrolle, die ebenfalls gelernt werden muß. Allerdings handelt es sich um eine temporär zu übernehmende Rolle, die - als Modell betrachtet - im Fortgang der Sozialisation zunehmend von der Berufsrolle überlagert oder abgelöst würde. An diesem Modell läßt sich ein Unterschied in der grundlegenden Konzeption der beiden Ausbildungsgänge zeigen: Angehende Volksschullehrer beginnen an einem anderen Punkt der beiden sich überlagernden Rollen. Zwar bleibt für beide prinzipiell die Sozialisandenrolle bis zum Ende der Ausbildung präsent, für Volksschullehrer ist die Berufsrolle gegenüber der Sozialisandenrolle stärker ausgeprägt, letztere gewinnt paradoxerweise (auf das Modell bezogen) gegen Ausbildungsende ein stärkeres Gewicht.

1) FINGERLE (1973) hat die "systemtheoretischen Fragmente zu einer Theorie der Schule" aufgearbeitet und versucht, seinerseits die Grundlinien einer an LUHMANNs Überlegungen orientierte "funktional-strukturellen Systemtheorie der Schule" zu skizzieren. Zu diesem Versuch vgl. die Kritik von LESCHINSKY (1976), der damit weitergehende "Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Analyse der Schule" verbindet.

Die Gewichte Verteilung im Referendariat beginnt mit starker Betonung der Sozialisandenrolle zu Beginn der Ausbildung, bleibt auf relativ hohem Niveau und wird in Zeiten eigenständiger Unterrichtstätigkeit von der Lehrerrolle überlagert (etwa im "Zweigschuleinsatz" wie ihn die bayerische Ausbildungsordnung vorsieht). Mit der zweiten Dienstprüfung erhält die Sozialisandenrolle wieder ein deutliches Übergewicht.

Die Unterscheidung Sozialisandenrolle - Lehrerrolle deckt sich nicht völlig mit der Differenzierung theoretische vs. schulpraktische Teile der Ausbildung. Während der theoretische Ausbildungsteil überwiegend der Sozialisandenrolle zuzurechnen ist, ist es im Falle der schulpraktischen Ausbildung von der jeweiligen Situation abhängig, welche der beiden Rollen aktualisiert wird und in welcher ihn seine "Rollenkomplementäre" wahrnehmen. Mit einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden: Der angehende Volksschullehrer wird u.U. nach Jahren eigenständiger Unterrichtstätigkeit angesichts der bevorstehenden zweiten Prüfung gegenüber seiner Klasse die stark in den Hintergrund gedrängte Sozialisandenrolle wieder hervor kehren, um ein Agreement zutreffen, das die Mitarbeit der Schüler in den entscheidenden Prüfungsstunden gewährleistet.

Generell läßt sich sagen: Immer dann, wenn Unterricht zum Zwecke der Qualifikationsbewertung des Lehrers inszeniert wird, tritt - schon im szenischen Arrangement feststellbar - die Sozialisandenrolle stärker ins Rampenlicht. Solche Situationen werden gemeinhin als Unterrichtsversuche oder Lehrproben bezeichnet, sind fest in Ausbildungsordnungen verankert und für den angehenden Lehrer mit besonderen Belastungen verbunden. Sie lassen sich mit dem

Konzept "Schulrituale"¹⁾ analysieren; als besondere von der alltäglichen Arbeit in der Schule abgehobenen Interaktionsmuster kommen in ihnen hierarchische Machtverhältnisse, Sanktionsmöglichkeiten aber auch unterschwellige Emotionalität zum Ausdruck und erzeugen psychische Belastungen, u.U. Persönlichkeitsveränderungen und Störungen der Identitätsbalance (vgl. DUTILLY 1977).

Anhand des Modells der Überlagerung von Sozialisanden- und Lehrerrolle sollte vor allem gezeigt werden, daß die berufliche Sozialisation beider Arten von Lehrern in je spezifischer Weise eher einen diskontinuierlichen Verlauf nimmt. Eingehendere Untersuchungen müßten ihr Augenmerk besonders auf die Brüche im Sozialisationsverlauf richten, die sich aus der unterschiedlichen Kombination der beiden Rollen und der daraus resultierenden Konflikte ergeben.

7.4 Mechanismen und Zusammenhänge

Der Beginn des Vorbereitungsdienstes bzw. des Referendariats ist - wie wir gesehen haben - mit dem Eintritt in eine andere Institution und mit der Übernahme neuer Rollen verbunden. Damit ergeben sich neue Aufgaben und neue Situationen. Die in der Hochschule aufgebauten und erworbenen kognitiven Kategorien, Einstellungen und normativen Verhaltensorientierungen bilden zunächst das Interpretationsmuster dafür.

1) Zur Analyse und Funktion von Ritualen in der Schule vgl. WELLENDORF (1973).

Falls dieses sich als unangemessen zur Bewältigung der neuen Aufgaben und Situationen herausstellt, kommt es zu "Diskrepanzerlebnissen", d.h. es wird eine Diskrepanz zwischen den mitgebrachten und eigentlich erforderlichen Orientierungen konstatiert. Da es sich nicht bloß um den Zusammenstoß zweier konkurrierender Interpretationsmuster handelt, sondern die neue Situation Handeln im sozialen Kontext verlangt, wird das mitgebrachte Bewertungsschema entweder als falsch oder als defizitär empfunden. Zusätzlich stellt es sich als wenig resistent heraus, da es an der Hochschule nicht im Zusammenhang eigenen Handeln entstanden und noch nicht auf seine Praktikabilität überprüft worden ist. Nach einem Theorem der Theorie der kognitiven Dissonanz sind Individuen bestrebt, Einstellungen und Verhalten miteinander in Einklang zu bringen. Auf der Suche nach situationsadäquaten Bewertungsmustern stößt der angehende Lehrer auf die im sozialen Feld vorhandenen "Angebote", die er angesichts des Fehlens von Alternativen übernimmt. Soweit die kurze Darstellung der Mechanismen der Einstellungsvision in der zweiten Ausbildungsphase, wie sie ähnlich in einer großen Zahl von Studien (zumeist ausführlicher) enthalten ist (KOCH 1972, KOCH/PEIFER 1971).

Mit diesem Erklärungsmuster lassen sich etliche der in diesem Zusammenhang gefundenen Phänomene plausibel interpretieren, es reicht allerdings kaum über den Bereich der Einstellungen hinaus und entbindet nicht von weiterer Forschung, insbesondere in Bezug auf die Konsequenzen für das Handeln von Lehrern in der Schule und seinen Bedingungen.

Die Einbeziehung weiterer Komponenten als lediglich Einstellungsdimensionen dürfte den Prozeß beruflicher Sozialisation als komplexes Geschehen erweisen, das weder eindimensional, noch als bloß in eine Richtung verlaufend zureichend dargestellt ist.

7.4.1 Berufliche Sozialisation von Lehrern als Anpassungsprozeß

Zahlreiche Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern analysieren den Sozialisationsprozeß als reinen Anpassungsprozeß. Mit am deutlichsten ausgeprägt ist dies bei HÄNSEL (1975): "Die Anpassung des Lehrers". Der junge Lehrer (bzw. Referendar) kommt mit idealistischen oder kritischen Vorstellungen, die ihrerseits Ergebnisse eines Anpassungsprozesses an kontextspezifische Werthaltungen sind, an die Schule und sieht sich Zwängen der Berufspraxis ausgesetzt, die eine Konversion seiner Einstellungen und Verhaltensweisen bewirken. Schule und Lehrerschaft erscheinen als monolithischer Block, an dem sich der Berufsanfänger "abschleift", um nach relativ kurzer Zeit Teil dieses Blocks zu werden. Das Sozialisationsverhältnis wird extrem asymmetrisch gezeichnet. Dabei kommt es der Autorin darauf an zu zeigen, daß angepaßtes Lehrerverhalten letztlich nicht als "Phänomen flachen Bewußtseins interpretiert werden darf, sondern daß die objektiven gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnisse, die die Arbeit des Lehrers bestimmen und erst dieses Bewußtsein hervorbringen, systematisch in die Betrachtung einbezogen" (S. 10 f.) werden müssen. Als Differenz im Erkenntnisinteresse ihrer Arbeit gegenüber interaktionistischen Ansätzen gibt sie an, daß es "auf die Analyse der Bedingungen für Anpassung^{an} statt (wie im interaktionistischen Modell der Erwachsenensozialisation) auf Anpassung an bestehende soziale Systeme" (S. 12) ankomme. Es mag dahingestellt bleiben, inwieweit damit das Erkenntnisinteresse interaktionistischer Ansätze zutreffend wiedergegeben ist, die Intention wird an anderer Stelle deutlicher. Das eigentliche Anliegen ist eine polit-ökonomische Analyse von Sozialisation, also eine Ableitung des Sozialisations-

geschehens aus den grundlegenden Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft. Allerdings erscheint es "angesichts des gegenwärtigen Diskussionsstandes ... nicht möglich, Sozialisationszusammenhänge mittels polit-ökonomischer Analysen allein hinreichend theoretisch abzudecken. Vielmehr könnte sich der Versuch als fruchtbar erweisen, Begriffe der bürgerlichen Wissenschaften zu adaptieren und auf dem Hintergrund polit-ökonomischer Analysen neu zu interpretieren" (S. 14). Notwendig wäre zwar eine gesamtgesellschaftliche Analyse und entsprechende Gesellschaftstheorie, da diese jedoch nicht zu leisten seien, beschränkt sich die Arbeit auf die "Spiegelungen der Widersprüchlichkeit kapitalistischer Gesellschaft im Bereich der Schule" (S. 14). Damit ist das Ergebnis der Arbeit schon vorweggenommen: Da nur nach solchen Widerspiegelungen Ausschau gehalten wird, kann die zentrale These der Arbeit von vornherein als bestätigt angesehen werden. Sie lautet:

"Die berufliche Sozialisation des jungen Lehrers ist geprägt von der widersprüchlichen Funktion, die die Schule bzw. der Lehrer als Erzieher des gesellschaftlichen Nachwuchses in der spätkapitalistischen Gesellschaft innehat und die sich in spezifischen Deformationen der Lehrerrolle und der Organisation Schule niederschlägt. Berufliche Sozialisation des Lehrers mündet unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Arbeit typischerweise in angepaßtem Verhalten der Lehrer und dient so der Stabilisierung und Perpetuierung bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse" (HÄNSEL 1975, S. 15).

Wie kritische Perspektiven und politisches Engagement aus dem Studium in der Berufspraxis durchgehalten werden können, ist aus der Arbeit nicht zu erfahren. Wer dennoch mit dieser Frage an die Lektüre herangegangen war, wird

auf andere Beiträge der Verfasserin verwiesen (vgl. S. 222).¹⁾ Obwohl die gesamte Arbeit eigentlich die Unmöglichkeit gesellschaftsverändernder Berufsarbeit in der Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen nachzuweisen versucht hat, wird doch noch in den letzten Sätzen ein Anflug von Optimismus verbreitet. "Wenn auch unter den gegenwärtigen Bedingungen Anpassung als typisches Ergebnis beruflicher Sozialisation junger Lehrer erscheint, so verändert doch die wachsende Zahl der Lehrer und Schüler, die auf die Zwänge der Schulpraxis mit Widerstand zu reagieren lernt, eben diese Bedingungen fortlaufend" (S.222). Abgesehen von der Inkonsistenz, die hier deutlich wird, ergeben sich Schwierigkeiten durch die umstandslose Umdeutung der aus interaktionstheoretischen Ansätzen und Untersuchungen herausgelösten Elemente in anpassungsmechanistische Vorstellungen. Das läßt sich zeigen an der Übernahme des Subkulturkonzepts ("Lehrersubkultur") und dem für interaktionistische Ansätze zentralen Konzept der "situativen Anpassung", das bei HÄNSEL zum eindimensionalen Konformismus verkürzt wird.²⁾ Besonders deutlich wird dies in der Adaption des DAVISschen Phasenmodells, das die Verfasserin auf vier Phasen zusammenzieht. Danach vollzieht der angehende Lehrer einen fast zwangsläufig erscheinenden, nur in eine Richtung verlaufenden Anpassungs-

1) HÄNSEL verweist auf den Sammelband "Strategisches Lernen in der Gesamtschule" (ROLFF u.a. 1974).

2) "Situative Anpassung" in interaktionstheoretischen Ansätzen meint: Der Akteur definiert Situationen gemäß biographisch und sozial vermittelter Schemata und interaktiv "ermittelter", d.h. situationsspezifischer Deutungsmuster und richtet sein Handeln danach aus. Damit wird der Eindruck eines einseitigen Anpassungsprozesses vermieden und die Voraussetzung für die Erklärung sozialen Wandels über den Mechanismus der "strategy redefinition" von Situationen (vgl. LACEY 1977, S. 73), also über die Handelnden, geschaffen.

sungsprozeß, der ihn zu einem ununterscheidbaren Mitglied der als homogen gedachten Lehrersubkultur werden läßt. Beim gegenwärtigen Stand empirischer Forschung lassen sich allenfalls in groben Umrissen und zudem nicht einheitlich verlaufende Anpassungsprozesse in manchen Einstellungsdimensionen an unterschiedliche Bedingungen der Ausbildungssituationen belegen, an denen außerdem eine Reihe biographischer Faktoren beteiligt sind. Selbst innerhalb des Bereiches von Einstellungen erweist es sich als zu undifferenziert, von einem für alle gleichermaßen wirksamen Anpassungsmodell auszugehen, wie im folgenden am Beispiel fachspezifischer Sozialisation gezeigt werden soll.

7.4.2 Fachspezifische Sozialisation

Inwieweit Modifikationen im Sozialisationsgeschehen, speziell inwieweit differentielle Effekte hinsichtlich berufsbezogener Einstellungen vom jeweiligen Studienfach ausgehen, läßt sich sinnvollerweise bisher nur bei angehenden Gymnasiallehrern untersuchen.¹⁾ Bei diesen dominiert

1) Zunehmend bestehen auch im Studium von Volksschullehrern Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung, der fachlichen Spezialisierung, so daß in Zukunft auch in diesem Bereich fachspezifische Sozialisationseffekte auftreten können.

während des Universitätsstudiums eindeutig die fachwissenschaftliche Komponente; andere Komponenten (Philosophikum, Pädagogikum, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Begleitstudium, Praktika) spielen demgegenüber eine ganz untergeordnete Rolle und sind weitgehend an fast beliebigen Stellen des Studienverlaufs eingestreute Episoden.

Wenn man legitimerweise davon ausgeht, mit dem Erwerb der Inhalte und Methoden einer wissenschaftlichen Disziplin werde auch ein damit korrespondierendes fachspezifisches Interpretationsschema, ein Deutungsmuster übernommen, das über den fachwissenschaftlichen Bereich hinaus Anwendung findet,¹⁾ so stellt sich die Frage, welchen Einfluß diese in der beruflichen Sozialisation von Lehrern haben.

KOCH (1972) hat Lehramtskandidaten mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachrichtungen mit Studenten bzw. Studienreferendaren anderer Fachrichtungen hinsichtlich berufsbezogener Einstellungen verglichen und fand, "daß bei der Studentengruppe keinerlei signifikante²⁾ Unterschiede ... feststellbar sind" (S. 126). Bei den Studienreferendaren hingegen finden sich signifikante Unterschiede: "Lehrer mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer verstehen sich im Vergleich zu anderen Gymnasiallehrern mehr als Spezialisten für ihre wissenschaftliche Disziplin und sehen ihre hauptsächliche

1) Vgl. dazu im einzelnen: HUBER (1975), der Hochschulsozialisation als Fachsozialisation betrachtet; JEUNE u.a. (1969). Einen Hinweis auf die Wirksamkeit fachspezifischer Sozialisation bringt das Konstanzer Projekt "Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern": Hier zeigte sich, daß in etlichen der untersuchten "Effektvariablen und Objektbereiche" außer- und überfachlicher Qualifikationen und Orientierungen im Vergleich zwischen Akademikern und hochqualifizierten Nichtakademikern größere Gemeinsamkeiten bei jenen mit gleicher Fachrichtung festzustellen waren als jeweils in der Gruppe Akademiker bzw. hochqualifizierte Nichtakademiker (vgl. PEISERT u.a. 1976).

2) Die Mittelwertunterschiede in den 6 Dimensionen erreichen zwar nicht das Signifikanzniveau von 5 %, gleichwohl sind Unterschiede in der erwarteten Richtung vorhanden.

Aufgabe weniger im pädagogischen Bereich. Außerdem sind sie in höherem Maße davon überzeugt, daß Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsmerkmale eines Schülers hereditär determiniert sind; sie sind deutlich skeptischer und zurückhaltender gegenüber Ansätzen zu Reformen und Veränderungen in Schule und Gesellschaft und sprechen sich sehr entschieden für die Notwendigkeit von Kontrolle, Sanktionen, Druck und Disziplin als Mittel zur Leistungs- und Arbeitsmotivation von Schülern aus" (S. 127).

Während in der Konstanzer Untersuchung fachspezifische Sozialisation nur einen Nebenaspekt darstellt, kommt ein Projekt des MPI für Bildungsforschung zu dem unerwarteten Ergebnis, daß die Variable Studienfach die größte "Erklärungskraft" für die bei Studienreferendaren bundesweit erhobenen Daten hat. FRECH (1976), der die Ergebnisse der Befragung zur Ausbildungssituation von Studienreferendaren¹⁾ analysiert, nimmt eine Gruppierung nach drei Fachgruppen vor:

- Referendare, deren Fachkombination im Bereich der kulturhistorischen Fächer (Deutsch, Geschichte, Sozialkunde),
- der modernen Fremdsprachen oder
- der Naturwissenschaften (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie) liegt.

Am unproblematischsten geht nach dieser Untersuchung der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst bei Referendaren mit naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern vonstatten; am schwierigsten gestaltet er sich bei Kultur- und Sozialwissenschaftlern; Referendare mit dem Schwerpunkt moderne Fremdsprachen nehmen dazwischen eine Mittelstellung ein.

1) Die Ergebnisse der gesamten Untersuchung sind in drei Teilbänden in der Reihe "Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung" veröffentlicht worden; die komplementären Berichte sind REICHWEIN (1976) und HEBEL (1976), der inzwischen mit einer nochmaligen Befragung der 1970 untersuchten damaligen Studienreferendare begonnen hat.

Die Zusammenhänge und Faktoren, die diese Unterschiede "erklären", lassen sich am prägnantesten am Beispiel der Fächergruppe "Naturwissenschaften" darstellen.¹⁾ Referendare mit diesen Fächern bringen aus dem Studium eine relativ hohe fachliche Kompetenz mit. Für sie stellt die fachliche Seite auch des Oberstufenunterrichts am Gymnasium kein wesentliches Problem dar, so daß auch die Arbeitsbelastung während des Vorbereitungsdienstes für sie geringer ausfällt als für Referendare mit anderen Unterrichtsfächern, die sich u.U. einen größeren Teil der für den Unterricht erforderlichen fachlichen Kenntnisse erst erwerben müssen. Entsprechend der ausgeprägteren Fachorientierung schon während des Studiums, die beibehalten werden kann, wenn Unterricht weitgehend als Vermittlung von Fachkenntnissen begriffen wird, erscheint selbständiger Unterricht weniger problembeladen. Damit legitimiert sich retrospektiv die nahezu vollständige Fachorientierung und die stärkere Reglementierung des Studienganges. "Stärker als andere angehende Lehrer finden die Referendare in den Naturwissenschaften ihre berufliche Identität über fachliche Kompetenz und Identität mit dem Fach" (REISS 1975, S. 302), so daß auch kaum im nachhinein das Studium als Fehlqualifizierung empfunden wird, wie das bei anderen Referendaren der Fall war. Auf der Basis gleicher fachlicher Orientierung und Identifikation bei angehenden Gymnasiallehrern und ihren Ausbildern ergibt sich ein latenter Konsensus, der zu einem entspannteren Verhältnis zwischen beiden und zu (Fach-)Kollegen beiträgt, als bei jenen Fächergruppen, in denen sich die Inhalte und Ansätze des Faches im Hochschulbereich rascher und grundlegender verändert haben.²⁾ Die vergleichsweise konservativeren

1) Vgl. dazu auch FRECH (1974) und REISS (1975).

2) Für das Fach Germanistik demonstrieren dies JENNE u.a. (1969).

Einstellungen der Referendare mit naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern zum Verhältnis Lehrer - Schüler und zu schulischen Reformen tun ein übriges, um den Übergang in den Beruf zu erleichtern, so daß es kaum angebracht ist, für diese Personengruppe von einem "Praxischock" zu sprechen.

Zusammenfassend schreibt REISS (1975): "In der gegenwärtigen Ausbildung von Gymnasiallehrern mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern wird die im Vergleich zu anderen Fächern erstaunlich hohe Kontinuität zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung durch die Übereinstimmung in bestimmten konservativen Einstellungen und durch eine bei den Ausbildungsabschnitten gemeinsame Wissenschaftsideologie gewährleistet" (S. 310).

Zusammenfassung:

Der Prozeß beruflicher Sozialisation wird mit den aus ihm resultierenden Effekten betrachtet. Es wurde diskutiert, welche theoretischen Probleme auftauchen, wenn der Sozialisationsprozeß strukturiert werden soll. Anhand von zwei "klassischen" amerikanischen empirischen Studien aus der Mediziner- bzw. Krankenschwesternausbildung sollte untersucht werden, ob die dort identifizierten Phasen der individuellen Entwicklung von Sozialisanden auf die Ausbildung von Lehrern übertragbar sind. Der unterschiedliche berufliche, kulturelle und organisatorische Hintergrund der Untersuchungen verbietet es, die dort ermittelten Phasenabfolgen als Modelle unbesehen auf die berufliche Sozialisation von Lehrern in der Bundesrepublik zu übertragen. Aufgrund der bisher vorliegenden Daten lassen sich lediglich in gro-

ben Umrissen Phasen rekonstruieren, die durch weitere differenzierte Forschung näher bestimmt werden müßten. Am prägnantesten ist bisher der Übergang von Lehrern in die Berufseingangsphase als kritisches Ereignis herausgearbeitet worden; für den weiteren Verlauf insbesondere über den institutionell vorgegebenen Zeitpunkt des Endes beruflicher Sozialisation hinaus zur Sozialisation im Beruf liegen vereinzelt Informationen vor, so daß der gesamte Prozeß sich bisher nicht vollständig rekonstruieren läßt. Modifikationen des Verlaufs beruflicher Sozialisation ergeben sich u.a. aus der Art des sozialstrukturellen Kontextes und der Organisation des Praxiskontaktes für Sozialisanden. Zur Erklärung der Wirkungsweise beruflicher Sozialisation ist es notwendig, eine Reihe von Mechanismen und Zusammenhängen eingehender zu analysieren, ehe der Prozeß in seiner ganzen Komplexität erfaßt werden kann. Jedenfalls erscheint es auf der Grundlage derzeit verfügbarer Informationen nicht gerechtfertigt, ihn als eindimensionalen, in eine Richtung verlaufenden Anpassungsprozeß zu beschreiben. Stattdessen sollten stärker als bisher die vielfältigen Brüche im Sozialisationsverlauf, die sich bereits aus der zeitlich und organisatorisch unterschiedlichen Gewichtung der Komponenten Ausbildungssituation und berufliche Anforderungen, aber auch aufgrund weiterer Faktoren ergeben, analysiert und zu differenzierteren Erklärungen herangezogen werden.

8 Sozialisationseffekte und Veränderungen von Berufsrollen

In gesellschaftlicher Hinsicht hat berufliche Sozialisation zum Ziel, einzelne zu befähigen, soziale Positionen vom Typus Beruf einzunehmen, so daß die grundlegende gesellschaftliche Aufgabe der Allokation erfüllt werden kann. Im Zusammenhang damit steht die Veränderung der sozialen Persönlichkeit dessen, der den Sozialisationsprozeß durchläuft. Ein weiterer möglicher Effekt ist die Veränderung der Berufsposition, wenn anders sozialisierte Personen sie besetzen. Damit sind im wesentlichen die Effekte beruflicher Sozialisation bezeichnet. Im Rahmen dieser Arbeit interessieren uns die beiden zuletzt genannten. Daß es sich lediglich um eine analytische Unterscheidung handelt wird klar, wenn man die Verbindungslinien zwischen den drei Aspekten betrachtet: Von der Art, wie die Einweisung in Berufspositionen gesellschaftlich organisiert ist (schulischer Lehrgang vs. Ausbildung im Beruf, Betonung von Selektion vs. Betonung von Allokation etc.), hängt Richtung und Intensität der Persönlichkeitsveränderung des Sozialisanden ab, von diesem wiederum, ob sich auf diesem Wege eine Veränderung der Berufsposition, letztlich also eine Veränderung in sozialstruktureller Hinsicht ergibt. Damit sind wir wieder am Ausgangspunkt angekommen. Die zirkuläre Bedingungskonstellation muß natürlich nicht in genau dieser Abfolge bestehen; ebenso gut kann an einem anderen Punkt angesetzt werden.

Wir wollen die Veränderung der sozialen Persönlichkeit des Sozialisanden hier zum Ausgangspunkt nehmen und anschließend diskutieren, welche tatsächlichen, möglichen und/oder wünschenswerten Auswirkungen für die Berufsposition sich ergeben.

"Soziale Persönlichkeit" steht hier für den gesamten Komplex der Fähigkeiten, Einstellungen, Orientierungen, Dispositionen eines Individuums, soweit diese relevant für soziale

Interaktion sind; das bedeutet in der Regel aber kaum eine Eingrenzung. In besonderer Weise interessieren wir uns hier für jene Aspekte der sozialen Persönlichkeit, die für berufliches Handeln als relevant angesehen werden.

8.1 Persönlichkeitsmerkmale

Die Literatur, die sich mit Lehrern bzw. dem Lehrerberuf befaßt, ist voll von Spekulationen über die speziellen Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern bzw. den Personen, die Lehrer werden wollen. Belegt zu haben, daß es sich überwiegend um Spekulationen handelt, ist u.a. ein Verdienst der Konstanzer "Projektgruppe Lehrereinstellungen", insbesondere von MÜLLER-FOHRBRODT, die die Fragestellungen und Ergebnisse zu dem Teilaspekt der gesamten Untersuchung, der sich mit den Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrer beschäftigt, gesondert publiziert hat. Auf die Ergebnisse im Überblick und auf jene, die sich auf die Zeit von Oberprima und Studium beziehen, ist schon eingegangen worden (s. S. 176f). Hier soll noch die Zeit der Berufseingangsphase diskutiert werden.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Ausgangslage in den drei Ausbildungsstufen anhand der Ergebnisse bei MÜLLER-FOHRBRODT (1973): Im Hinblick auf die gemessenen Persönlichkeitsmerkmale finden sich bei Oberprimanern keine nennenswerten Unterschiede zwischen den drei Gruppen: Volksschullehrer (VL), Gymnasiallehrer (GL) und Nichtlehrer (NL). In den drei Dimensionen Erregbarkeit, Depressivität und Konservatismus macht sich - die Querschnittsdaten dynamisch interpretiert - eine unterschiedliche Entwicklung bemerkbar. Der etwas höhere Konservatismus der PH-Studenten bleibt auch im Vorbereitungsdienst erhalten, während sich hier Gemeinsamkeiten der Lehrer (höhere Depressivität und Erreg-

barkeit) gegenüber den Nichtlehrern zeigen. MÜLLER-FOHR-BRODT (1973, S. 99) veranschaulicht diese Zusammenhänge durch folgende Darstellung:



In der schematischen Darstellung wird recht deutlich, daß die Gemeinsamkeiten des Universitätsstudiums zwischen Gymnasiallehrern (GL) und Nichtlehrern (NL) im Vorbereitungsdienst von gewissen Gemeinsamkeiten zwischen Volksschullehrern (VL) und Gymnasiallehrern überlagert werden. Die angehenden Lehrer waren erst sehr kurze Zeit im Vorbereitungsdienst, so daß in manchen Dimensionen die Unterschiede aus der zuvor durchlaufenen Sozialisation wirksam bleiben, in anderen zeigen sich bereits Gemeinsamkeiten. "Von Stufe zu Stufe treten die Gemeinsamkeiten jeweils für diejenigen Personen besonders deutlich hervor, die sich in der gleichen Institution befinden" (S. 99). Ob sich aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsorganisation im Vorbereitungsdienst für Volksschullehrer und Gymnasiallehrer im Laufe der Zeit wieder Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen ergeben, läßt sich anhand dieser Untersuchung nicht beantworten. Die Autorin bezweifelt dies eher: "Unsere Ergebnisse legen insgesamt nahe, daß man Persönlichkeitsbesonderheiten einzelner Lehrergruppen, soweit sie sich überhaupt nachweisen lassen, wegen geringer Ausprägung eher vernachlässigen kann" (S. 99).

8.2 Berufsbezogene Einstellungen

Im 6. Kapitel wurden die wichtigsten Ergebnisse der Konstanzer Projektgruppe bereits wiedergegeben. KOCH (1972) publizierte den Teil, der sich mit den berufsrelevanten Einstellungen von Lehrern befaßt. In dieser Untersuchung wurde nur in einer Dimension ein differentieller Effekt der Hochschulausbildung gefunden: Bei PH-Studenten ist das berufliche Selbstverständnis geprägt von der stärkeren Betonung der Erziehungsfunktion des Lehrers. Die Ausprägung dieser einen Einstellungsdimension bleibt im wesentlichen in der Berufseingangsphase - jedenfalls in den ersten Monaten - erhalten (KOCH 1972, S. 142). Vermutlich bleibt diese Einstellung aber weit darüberhinaus erhalten, da dies dem beruflichen Selbstverständnis von Volksschullehrern allgemein entspricht. In der Betonung des Pädagogischen, Erzieherischen bietet sich für die Volksschullehrerschaft einerseits der größte gemeinsame (konsensfähige) Nenner der Selbstdefinition nach innen, andererseits verhilft sie zur Bezeichnung des Besonderen, des Speziellen, des "Eigenwertes" gegenüber den Gymnasiallehrern, die auf diesem Gebiet nicht wirklich in Konkurrenz treten können.¹⁾

Ob man aus dieser Einstellungsdifferenz gegenüber angehenden Gymnasiallehrern ableiten kann, bei angehenden Volksschullehrern spielten idealistische Berufsvorstellungen eine besondere Rolle, läßt sich zumindest bezweifeln. Es müßte dann bei Volksschullehrern unter dem ^{un}gleich heftiger einsetzenden "Praxischock" zu Beginn der Berufseingangsphase diese Einstellungsdimension am ehesten tangiert werden und nicht erhalten bleiben, wie es bei KOCH festgestellt wurde. Plausibler läßt sich das Phänomen - wie oben geschehen -, als berufsgruppenspezifische Aufgabenbeschreibung interpretieren, dessen Aufbau während des PH-Studiums bereits beginnt und weiterhin bekräftigt wird.

1) Eine solche Selbstvergewisserung der Berufsgruppe trägt natürlich nur solange, als nicht die vagen Kategorien (Pädagogisches, Erzieherisches) konkretisiert werden (müssen).

Bei Gymnasiallehrern findet sich eine Parallele dazu in der Dimension "Berufsauffassung". Während des Universitätsstudiums werden etwaige idealisierende Auffassungen der späteren Tätigkeit als Lehrer abgebaut, eine zunehmend nüchterne Betrachtungsweise des Lehrerberufs und stärkere Betonung der Jobaspekte tritt an deren Stelle. Diese Effekte des Universitätsstudiums in der Gymnasiallehrerbildung bleiben auch im Referendariat erhalten (vgl. KOCH, S. 140). Verbunden damit ist die abnehmende "Bereitschaft, als Lehrer Pädagoge zu sein" (KRUMM/VOLLMER 1970, S. 455), die nach den Ergebnissen der Konstanzer Projektgruppe keineswegs im Referendariat eine Umkehrung erfährt. Daß ein traditionelles Universitätsstudium im Bewußtsein der Studierenden eher zur Entfremdung vom anvisierten Beruf beiträgt als berufsvorbereitend wirkt, ist kein Spezifikum der Lehramtsstudiengänge - die sich auch nicht sonderlich von anderen Universitätsstudiengängen unterscheiden - sondern genereller Natur¹⁾ und korrespondiert u.U. mit dem herkömmlichen Selbstverständnis der (deutschen) Universität. Bemerkenswerter erscheint dagegen, "daß die Wertschätzung der spezifisch pädagogischen Funktionen des Lehrers während des Vorbereitungsdienstes fast durchweg zurückgeht", wie LIEBHART (1970, S. 728) in seiner Paneluntersuchung von 88 Studienreferendaren²⁾ feststellt. Hier werden - so läßt sich interpretieren - berufsideologische Deutungsmuster von Gymnasiallehrern aufgebaut, die zur Entlastung und Rationalisierung des eigenen Handelns dienen.

-
- 1) Ähnliche Veränderungen in der Berufsperspektive waren z.B. bei Soziologiestudenten festzustellen (vgl. SCHNEIDER 1971 und MAYNTZ 1970).
 - 2) Daß LIEBHARTs Untersuchung bisher die einzige Studie mit echtem Paneldesign (Befragung bzw. Test nach Abschluß des Studiums bei Studienreferendaren und einer Kontrollgruppe von Nichtlehrern, die an der Hochschule bleibt, zweiter Befragungs- bzw. Testzeitpunkt ca. 6 Monate später) ist, wirft ein Schlaglicht auf den Forschungsstand in Bezug auf die 2. Phase der Lehrerbildung.

Abgesehen von diesen dauerhafteren Effekten handelt es sich bei den durch das Hochschulstudium bewirkten schul- und erziehungsbezogenen Einstellungsänderungen "zum überwiegenden Teil nicht um längerfristig wirksame oder gar dauerhafte Einstellungsänderungen" (KOCH S. 139). Die Berufseingangsphase hat sowohl für angehende Volksschullehrer als auch für angehende Gymnasiallehrer gewissermaßen einen "Reinwascheffekt", der sich als Einstellungsrevision bemerkbar macht; die Dimensionen AN, DR und NR sind bei Gymnasiallehrern und Volksschullehrern besonders davon betroffen. Das Hochschulstudium ist weitgehend Episode hinsichtlich etlicher berufsrelevanter Einstellungsdimensionen. Im Verhältnis zu Schülern werden angehende Volksschullehrer weniger schülerorientiert, stattdessen stärker disziplinentorientiert, bei angehenden Gymnasiallehrern verändert sich anfängliche Schülerorientierung (paidotrop) in Fach- und Leistungsorientierung (logotrop). Alle diese Effekte sind auch durch ausländische Untersuchungen recht gut belegt.¹⁾

8.3 Zur Einschätzung von Einstellungen als Sozialisations-effekte

Anscheinend lassen sich im Einstellungsbereich einigermaßen abgestützte Aussagen über die Effekte von Prozessen beruflicher Sozialisation angehender Lehrer treffen. Ein Manko besteht allerdings darin, daß in der Regel nicht der gesamte Verlauf abgedeckt wird, insbesondere nicht über die Phase der beruflichen Sozialisation hinaus weiterverfolgt werden.

1) S. die Diskussion entsprechender Untersuchungen insbesondere aus dem angelsächsischen Bereich bei KOCH (1972).

"Bestandsaufnahmen" werden an diskreten Zeitpunkten vorgenommen, die die Feststellung erlauben, es habe sich die Einstellung einer bestimmten Dimension um eine bestimmte Größenordnung geändert. Der dazwischen liegende Prozeß bleibt zunächst eine black box; er wird nicht systematisch in die Untersuchung mit einbezogen, stattdessen wird versucht, die festgestellte Veränderung durch "offensichtliche" kritische Ereignisse¹⁾ zu "erklären" und mögliche Mechanismen zu rekonstruieren, die Veränderungen bewirkt haben könnten. Sicherlich stellt der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst ein solches kritisches Ereignis für den einzelnen dar, dennoch dürfte es nicht für jeden gleichermaßen "kritisch" sein.

Zum Zwecke des Vergleichs und für die Quantifizierung von Veränderungen ist es notwendig, die gleichen Instrumente an beiden Meßpunkten zu verwenden. Trotzdem erhebt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit: Sind berufsbezogene Einstellungen während des Studiums wirklich vergleichbar mit jenen im Vorbereitungsdienst? Wird zu beiden Zeitpunkten wirklich dasselbe gemessen? Geht man davon aus, die Untersuchten befinden sich in einer für sie völlig anderen Situation, dann erhalten die Statements, mit denen die Einstellung gemessen werden soll, für sie u.U. einen gänzlich anderen Stellenwert: Während Fragen etwa zu "Zug-Druck" während des Studiums aus der Perspektive des Betroffenen, also aus seiner Position als Sozialisand beurteilt werden, bezieht der im Vorbereitungsdienst Befragte sie vielleicht auf sein Verhalten gegenüber Schülern, er beurteilt sie aus der Perspektive eines Sozialisators. Neben dieser Perspektivenverschiebung wäre die Frage der Zentralität der betreffenden Einstellungen zu klären. Ein weitgehend ungelöstes Problem ist die Struktur von Einstellungen und damit die Frage, ob Einstellungsänderungen nicht zu einem guten Teil als "Einstellungsumstrukturierungen" aufzufassen

1) Zur Erklärungsfunktion von kritischen Ereignissen in Sozialisationsuntersuchungen vgl. HELMREICH (1977, S.25).

sind.¹⁾ Je nach Antwort ergeben sich Konsequenzen für die Beurteilung, inwieweit Ergebnisse von Untersuchungen bloße Artefakte der verwendeten Instrumente sind. Schließlich noch die für Einstellungsuntersuchungen zentrale Frage: Welche Konsequenzen haben Einstellungen für das Handeln der einzelnen, allgemeiner: die Frage nach dem Verhältnis von Einstellungen und Verhalten.

Mit den hier aufgeworfenen Fragen sollen nicht Einstellungsuntersuchungen generell in Frage gestellt werden, sondern die Beurteilung der Reichweite geklärt werden. Sie lassen sich hier nicht einmal in der nötigen Ausführlichkeit diskutieren, geschweige denn lösen.

Einem weiteren, eigentlich dem zentralen Problem von Einstellungsforschung, dem Verhältnis von Einstellung und Verhalten, soll noch etwas breiterer Raum eingeräumt werden. Daß es sich um ein Zentralproblem handelt wird sowohl deutlich, wenn man der Genese des Einstellungskonzepts nachgeht, die seitherige Forschungspraxis betrachtet und die damit verbundenen Diskussionen verfolgt (MEINEFELD 1977), als auch in den Begründungsversuchen in den Untersuchungen zur Einstellung von Lehrern.

8.3.1 Einstellung und Verhalten

Wird Einstellung als latente Reaktionsbereitschaft gegenüber einem Objekt definiert - wie in einem großen Teil der Einstellungsforschung - so stellt sich legitimerweise die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Einstellung und konkretem Verhalten gegenüber diesem Objekt. Allem Anschein nach

1) Vgl. dazu HECKMANN (1975).

ist dieser Zusammenhang recht lose, wie die systematische Analyse empirischer Untersuchungen zu diesem Themenbereich von MEINEFELD (1977) zeigt. Demgegenüber erstaunt es umso mehr, festzustellen, welche prominente Stellung das Einstellungskonzept in der sozialwissenschaftlichen Forschung spielt. FREY bezeichnet es als eines der wenigen "Klammerkonzepte", die interdisziplinär Anerkennung und Anwendung finden.

Man unterscheidet gewöhnlich drei verschiedene Komponenten des Einstellungskonzepts (in unterschiedlicher Gewichtung und Kombination):

- "a) Die "Wissenskomponente": Dabei geht es um Aussagen über die Eigenschaften oder Relationen des Einstellungsobjekts ("Meinungen").
- b) Die "evaluative Komponente", d.h. die normative Bewertung des Einstellungsobjekts ("Werthaltungen").
- c) Die "Handlungskomponente": Hier werden Aussagen über das eigene Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt erfaßt ("Handlungsintentionen")" (FREY 1972, S. 257).

In seinem Aufsatz befaßt sich FREY mit der Frage nach "Brauchbarkeit von Einstellungen als Prädiktor von Verhalten", ohne sie endgültig zu beantworten. Seine Schlußfolgerungen laufen jedoch darauf hinaus, nicht zu bedenkenlos von einer (wenn auch eingeschränkten) Konsistenz zwischen Einstellung und Verhalten auszugehen und auf die empirische Kontrolle dieser Beziehung zu verzichten. Indirekt beantwortet er die Frage mit der Formulierung des Theorems der situationsbedingten Konsistenz: "Das Ausmaß der Konsistenz zwischen Einstellung und Verhalten hängt ab von der hemmenden oder fördernden Wirkung situationaler Faktoren, die in der Handlungssituation zur Wirkung kommen" (S. 265). Solche Faktoren sind etwa Gruppennormen, Rollenerwartungen, sozialer Druck, Einstellung zur Handlungssituation und die

Motivation, sich der sozialen Norm einer Situation anzupassen. Ob und in welcher Stärke diese Faktoren das Verhalten gleichsinnig oder konträr zur Einstellung beeinflussen, muß sich aus der Analyse der Situation ergeben, in der Einstellungsvariable als Prädikator für Verhalten verwendet werden sollen.

KOCH (1972) diskutiert das Problem des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten folgendermaßen: Einstellungen sind hypothetische Konstrukte und direktem Zugriff ohnehin nicht zugänglich, sie lassen sich lediglich erschließen. "Grundlage für solche Schlußprozesse, aufgrund derer man zur Annahme hypothetischer Konstrukte gelangt, ist nämlich das Verhalten von Personen im weitesten Sinne; hierzu gehören verbale Responses in Testsituationen ebenso wie konkrete Akte sozialen Handelns" (S. 35). Damit verschiebt sich das Problem bei geringer Übereinstimmung zwischen Einstellungstestergebnis und Handeln und erscheint als Inkonsistenzproblem zwischen zwei Verhaltensweisen, die beide mehrfach determiniert sind und nicht monokausal aus dem (erschlossenen) hypothetischen Konstrukt "Attitude" zu bestimmen sind.

Allerdings haben Einstellungen und manifestes Verhalten durchaus etwas miteinander zu tun. "Erstens wird man sagen können, daß ein bestimmtes praktisches Verhalten beim Vorhandensein einer damit konsistenten Einstellung, auf die aus verbalen Responses geschlossen wird, ceteris paribus eine größere Auftretenswahrscheinlichkeit besitzt als ohne diese. Zweitens wird eine Person auch dann, wenn sie nicht konform mit ihren Einstellungen handelt, Maßnahmen dritter Personen, die mit diesen ihren eigenen Einstellungen übereinstimmen, kaum aktiv bekämpfen, sondern zumindest dulden. Drittens ist ein aktives einstellungskonträres Handeln nur dann zu erwarten, wenn starke situative Kräfte (zu denen vor allem sozialer Druck gehört) es erzwingen" (S. 36 f.

KOCH 1972). Als weiteres Argument wird angeführt, daß gerade im Bereich schul- und Erziehungsrelevanter Einstellungen zu tatsächlichem Verhalten höhere Konkordanz zu erwarten und festzustellen ist, da es sich "um gewohnte, im üblichen Verhaltenskontext der betreffenden Person regelmäßig auftretende Situationen handelt" (S. 38) und das Verhalten des Lehrers in der Klasse ebenso wie die verbalen Einstellungsmessungen größtenteils verbaler Art ist.

CLOETTA diskutiert ebenfalls das Problem Einstellung - Verhalten und kommt zu dem relativ optimistischen Ergebnis: "Sieht man das Problem in seiner ganzen Komplexität, so braucht man sich über geringe Korrelationen zwischen Einstellungen und Verhalten nicht mehr zu wundern, man muß sie im Gegenteil erwarten. Man kann sogar umgekehrt argumentieren: Wenn man daran denkt, daß in allen Untersuchungen immer nur ein Teil der relevanten Bedingungen kontrolliert wird, dann sind die empirischen Belege für den Zusammenhang von Einstellung und Verhalten gar nicht so schlecht. Auf jeden Fall so gut, daß es sinnvoll erscheint, mit Einstellungen weiterzuarbeiten, immer unter Berücksichtigung der dabei bestehenden Probleme" (CLOETTA 1975, S. 104). Die Argumentation ließe sich allerdings auch umkehren: Wenn die situativen Bedingungen die als existent angenommene Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten so sehr zu dissoziieren vermögen, wäre es angebracht, sich diesen Bedingungen zuzuwenden und ihren Einfluß zu untersuchen.

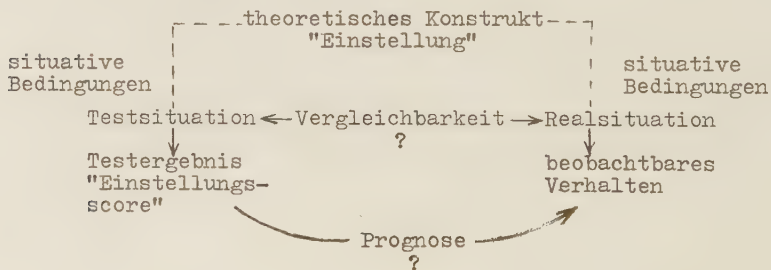
PEIFER (1977) - ein weiterer Mitarbeiter an der Konstanzer Projektgruppe "Lehrereinstellungen" - geht in seiner Untersuchung "Lehrerausbildung" im Urteil der Hochschule ebenfalls auf das Problem des Zusammenhanges von Einstellungen und Verhalten ein (vgl. S. 18 ff.). Da Einstellung ein

hypothetisches Konstrukt sei, dieses in Testsituationen erschlossen werde, die sich häufig genug von realen Situationen unterscheiden, dürfe man sich nicht wundern, wenn relativ schwache Korrelationen zwischen Test- und Realverhalten festgestellt werden. Eine Reihe von Faktoren verhindert einen engeren Zusammenhang; sie lassen sich in zwei Komplexe zusammenfassen:

- Faktoren auf seiten der Persönlichkeit des Einstellungsträgers (konkurrierende Einstellungen, Ängstlichkeit, geringe Risikobereitschaft, die notwendigen Handlungsmittel sind nicht vorhanden, Antizipation unerwünschter Verhaltenskonsequenzen)
- situative Bedingungen (Anpassungsdruck der Bezugsgruppe, fehlende materielle Bedingungen, bürokratische Normen und Verhaltensvorschriften).

Die zuletzt genannten Faktoren sind umso eher wirksam, je schwächer die Einstellung ausgeprägt ist und je weniger sich affektiver und kognitiver Aspekt der Einstellung entsprechen.

Insgesamt wird aus allen diesen Argumenten deutlich, daß Test- und Realsituationen sich zumeist unterscheiden. In beiden "Situationsklassen" herrschen andere Bedingungen, auf die der einzelne unterschiedlich reagiert, d.h. es handelt sich jeweils um situationsspezifisches Verhalten, so daß eigentlich Konkordanz zwischen beiden als Ausnahmefall zu erwarten ist. Diese Position läßt sich im Schaubild folgendermaßen darstellen:



Die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten nimmt bei den Autoren des Konstanzer Projekts deshalb einen so breiten Raum ein, weil sie sich die Frage nach der Relevanz ihrer Forschung stellen und weil sie durchaus praktische Ziele verfolgen. CLOETTA spricht den Unterschied zwischen "rein" wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse (also der Frage nach der Erklärung dessen was ist) und dem praktischen Erkenntnisinteresse (also der Frage, welche Handlungsmöglichkeiten bieten uns wissenschaftliche Erkenntnisse) explizit in der Dichotomie von "Strukturelevanz und Aktionsrelevanz" von Forschung an (vgl. S. 79 ff.).

Der Grundkonsens, von den die hier angeführten Autoren der Konstanzer Projektgruppe bestimmt waren, ist: Eine demokratische Schule bzw. eine Demokratisierung der Schule erfordert einen demokratisch eingestellten Lehrer, der weder konservativ noch machiavellistisch, sondern progressiv und liberal eingestellt ist und dementsprechend schülerorientiert, innovativ und reformfreudig handelt - so wäre der angenommene Zusammenhang zu skizzieren. Das praktische Interesse des Konstanzer Projektes zielt nun dahin, diese als wünschenswert erachteten Einstellungen zu beeinflussen oder aber, wo solche bereits vorhanden sind, zu stabilisieren.

8.3.2 Einstellungsänderung als Mittel der Schulreform?

Mit der Verfolgung des Ziels, in der Hochschule aufgebaute progressive, liberale, demokratische Einstellungen so zu stabilisieren, daß sie gegen die Anfechtungen von Anpassungs-

forderungen in der Praxis geübt sind und Lehrer Innovationen und Schulreform erst ermöglichen bzw. selbst initiieren können, wird zugleich eine Strategie vorgeschlagen, wie die vermeintlich zirkulär verlaufende Sozialisation unterbrochen und qua Sozialisation die Veränderung der Zielposition und deren Kontext bewirkt werden könne.¹⁾ Darin kommt - trotz des gelegentlichen Hinweises der Autoren, daß Einstellungsänderung bzw. -stabilisierung nur ein^{er} unter mehreren Faktoren für Innovationen und Reformen sei - eine gewisse Eindimensionalität zum Ausdruck, wie sozialer Wandel zu bewirken wäre.

Grundsätzlich gibt es zwei Bereiche, in denen angesetzt werden kann, um der Konversion von Einstellungen in eine nicht erwünschte Richtung entgegenzuwirken, den Hochschulbereich und die Berufseingangsphase. Seitens der Konstanzer Projektgruppe wird der Hochschulbereich favorisiert, weil man sich dort eher an die Beteiligten direkt wenden kann. Nach Ansicht der Autoren besteht hier die Möglichkeit von hochschuldidaktischen Empfehlungen (Wiss. Arbeits- und Ergebnisbericht 1976, S. 84) und - etwas vage - die Möglichkeit für Empfehlungen, bestimmte Dinge zu tun bzw. zu unterlassen (vgl. DANN u.a. 1973, S. 23).

Etwas konkreter in dieser Hinsicht ist PEIFER (1977), der der Frage nachgegangen ist, "inwieweit auf seiten der Dozenten Voraussetzungen zum Aufbau resistenter innovationsorientierter Einstellungen gegeben sind" (S. 120). Insgesamt

1) REICHWEIN und FRECH (1971) suchen nach überdauernden "Verhaltensdispositionen und einer Reihe kognitiver und affektiver Persönlichkeitsfaktoren des Lehrers, die relativ stabil und unveränderlich sind und deren Beeinflussung daher für eine innovationsorientierte Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung ist" (S. 23 f.). Darin wird jedoch ein Dilemma deutlich: Sind diese Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitsfaktoren stabil, so lassen sie sich schwer in der gewünschten Richtung beeinflussen, sind sie veränderbar, so werden sie auch von jedem neuen sozialen Kontext tangiert.

samt gesehen, sind die Voraussetzungen dafür (an Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs) als nicht sonderlich günstig einzustufen. Zwar äußern die meisten der befragten PH-Dozenten liberal-progressive Zielvorstellungen und betonen die Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung, dem steht jedoch entgegen, daß Einstellungsbildung als Aufgabe der Hochschule gegenüber den Studierenden entweder nicht gesehen oder gar abgelehnt wird, daß kaum die Bereitschaft und Fähigkeit seitens der Dozenten vorhanden ist, in den durch die Befragung angesprochenen Bereichen "Vermittlung von Einsicht in die Bedingungen der beruflichen Sozialisation des Lehrers", "Vermittlung einer differenzierteren und konsistenten Einstellungsstruktur" und "Anleitung zu einstellungskonsistentem Verhalten" (S. 121) etwa zu unternehmen. Konsequenterweise schlägt deshalb PEIFER vor - neben einigen institutionellen Änderungen - bei den Dozenten selbst anzusetzen und "verordnet" ihnen hochschuldidaktische Fortbildung. So notwendig dies sein mag, damit ist das Problem erst einmal auf eine andere Ebene verschoben, aber nicht gelöst. Zudem dürften sich in der Folge der allgemeinen Einführung eines Referendariats für alle Lehrer, von der eine weitere Trennung zwischen theoretischen und berufspraktischen Elementen der Volksschullehrerausbildung zu erwarten ist, die Voraussetzungen für die Realisierung von Einstellungsimmunisierung gegenüber Praxisbeeinflüssen sogar noch verschlechtern.

Abgesehen von den Realisierungsmöglichkeiten eines solchen Programms drängt sich die Frage auf, ob es nicht ein Widerspruch in sich ist, "liberale und demokratische" Einstellungen so zu verfestigen, sie "enttäuschungsfest" zu verankern, daß sie gegen Änderungen in neuen Situationen immun sind, ob dafür nicht Mittel notwendig würden, die

dem angestrebten Ziel widersprechen¹⁾ und ob es zu verantworten ist, in dieser Weise durch die Hochschule präparierte Lehrer in die Berufseingangsphase zu schicken, in der ihr Scheitern beim Versuch, sich gegen alle Widerstände durchzusetzen - mit den Folgen für den einzelnen - in Kauf zu nehmen wäre.²⁾

Als zweiter Bereich, in dem angesetzt werden könnte, um die unerwünschte Einstellungsrevision zu verhindern, wurde die Berufseingangsphase genannt. Die Frage, wieso es zu einer Revision dieser Einstellungen der Schulwirklichkeit kommt, wurde im Konstanzer Projekt zunächst ausgeklammert. "In einer späteren Phase der Untersuchung wird selbstverständlich auch der Frage nachzugehen sein, welche Bedingungen in der Schulwirklichkeit eine Revision der Einstellungen in konservativer Richtung zur Folge haben" (DANN u.a. 1973, S. 6). Inzwischen ist auch dieser Problembereich angegangen worden. "Die Umwelt des Junglehrers" wird mit neu entwickelten "Skalen zur Erfassung von Arbeits- und Lernbedingungen" untersucht (vgl. HELMREICH u.a. 1974). Die (vorläufigen) Ergebnisse relativieren das Bild von den Einflußfaktoren, die eine Einstellungskonversion in der Schulpraxis bewirken. Im wesentlichen allerdings hängt es "mit von den Ausbildungsbedingungen ab, die der junge Lehrer in der zweiten Phase antrifft, in welchem Grad er einem "Praxischock" unterliegt" (Wiss. Arbeits- und Ergebnisbericht, Konstanz 1976, S. 79).

-
- 1) PEIFER schneidet auch die Frage an, ob es nicht sinnvoller wäre, gleich zu Verhaltenstraining überzugehen, anstatt auf den Aufbau stabiler Einstellungen zu setzen, und meint, beides sei notwendig. Die Gefahr, durch den Aufbau resistenter Einstellungen Dogmatismus zu erzeugen, wird als nicht gegeben angesehen.
 - 2) Genau an diesem Punkt setzen sowohl FESTINGER (1964) als auch BENNINGHAUS (1973) an. Letzterer weist auf die Ideologiefunktion hin, die Einstellungsänderungsprogrammen aufgrund ihrer langen Laufzeit zukommen können (vgl. S. 295 f.). Von verhaltenstheoretischen Annahmen ausgehend, präferiert BENNINGHAUS eine Veränderung der sozialen Bedingungen, denen sich Einstellungen schließlich anpassen würden. In seiner Analyse empirischer Untersuchungen hat FESTINGER (1964) die Unwirksamkeit der isolierten Veränderung von Einstellungen für ein verändertes Verhalten nachgewiesen.

Obwohl von diesen Untersuchungen weiterer Aufschluß über das Sozialisationsgeschehen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu erwarten ist, verbleibt auch dieser Forschungsansatz im wesentlichen auf der Ebene der Einstellungserfassung, so daß kaum der klärungsbedürftige Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten, der Grundlage für die Legitimierung von Programmen zur Einstellungsänderung bzw. -stabilisierung bei angehenden Lehrern ist, einer Lösung näher gebracht werden wird.

Ausblick:

Die Arbeit hatte den Versuch unternommen, unter der Themenstellung "berufliche Sozialisation von Lehrern" theoretische Ansätze und empirische Untersuchungen aufzuarbeiten, sie in einen allgemeinen Bezugsrahmen einzuordnen und den gegenwärtigen Stand der Forschung zu dokumentieren. Ausgangspunkt war die Darstellung der Genese und der Forschungstendenzen der Sozialisationsforschung. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Konturen der in letzter Zeit stärker ins Blickfeld des Interesses gerückten Probleme der Erwachsenensozialisation und der beruflichen Sozialisation deutlicher ausmachen.

Obwohl die Ausbildung von Lehrern schon seit geraumer Zeit als strategisch wichtiger Bereich für weiterreichende Reformen von Schule und Bildungswesen gilt, wurde bisher selten versucht, die berufliche Sozialisation von Lehrern als komplexes Geschehen im Zusammenhang zu erfassen. Der hier unternommene Versuch einer synchron angelegten Rekonstruktion des Sozialisationsprozesses, seiner Voraussetzungen und Folgen sowie seiner organisatorischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mußte notwendigerweise selektiv verfahren und unvermeidliche Beschränkungen in Kauf nehmen, die sich schon aus dem augenblicklichen Stand der theoretischen Reflexion und dem diachron erhobenen Material empirischer Untersuchungen ergeben. Dennoch lassen sich aus der Einordnung der Untersuchungen in den hier entwickelten Bezugsrahmen Forschungstendenzen und Forschungsschwerpunkte, aber auch wenig bearbeitete Bereiche und ungeklärte Probleme identifizieren.

Schon die Übersicht über empirische Untersuchungen macht deutlich, daß anfangs der Ausbildungsverlauf fast völlig

ausgeklammert wurde, und erst seit Beginn der 70er Jahre das sozialwissenschaftliche Forschungsinteresse sich diesem Bereich stärker zuwendet. Darin spiegelt sich auch eine Verschiebung gesellschaftlicher Problemlagen, die sich zum Teil in den Begründungen für die jeweiligen Untersuchungen wiederfinden und die im Zusammenhang der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und speziell der bildungspolitischen Veränderungen seit dem Ende der Rekonstruktionsphase in der Bundesrepublik zu sehen sind.

Der auf dem Gebiet der "Lehrersoziologie" dominierende Trend, die Beschäftigung mit dem Problem "gesellschaftliche, politische und pädagogische Einstellungen von Lehrern", hat sich bis in jüngste Zeit erhalten, wobei jetzt ein gewisser Endpunkt zu konstatieren wäre. Befragungsmethoden und Einstellungsmessung bezeichnen die vorherrschende methodische Ausrichtung. Im sehr viel geringeren Maße bearbeiteten Bereich des Ausbildungsverlaufs stehen diese Methoden ebenfalls im Vordergrund. Allerdings macht sich hier eine Veränderung in der Dimensionierung von Untersuchungen bemerkbar: Waren die Untersuchungen zum Lehrerbewußtsein noch überwiegend Ein-Mann-Untersuchungen, die mit relativ geringem methodischem Aufwand auskommen mußten, so sind die jüngsten Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern wohl nicht zufälligerweise in Forschungsinstitutionen entstanden, die aufgrund ihrer Ressourcen und ihrer Kapazität größer und längerfristig angelegte Untersuchungen angehen und aufwendigere Verfahren verwenden können.

Dennoch bleiben Desiderate anzumelden, die von zukünftiger Forschung einzulösen wären. Sie beziehen sich auf methodische und auf inhaltliche Aspekte, die zum Teil voneinander abhängig sind. Auf inhaltlichem Gebiet wird es in Zukunft sicher notwendig sein, Forschung auf den gesamten Bereich des Sozialisationsprozesses auszudehnen, und zwar sowohl

zeitlich, d.h. der Verlauf über die Anfangsphasen hinaus bis zur Sozialisation im Beruf sollte untersucht werden, als auch dimensional, d.h. das bisherige Schwergewicht, das auf Einstellungsdimensionen liegt, sollte ergänzt und in Verbindung gesetzt werden mit Verhaltens- bzw. Handlungsdimensionen, womit gleichzeitig ein Beitrag zur Behebung der Schwierigkeiten geleistet werden könnte, die sich aus der unzureichenden Berücksichtigung situativer Momente in der Einstellungsforschung ergeben. Hinzukommen müßten - was seither fast völlig unberücksichtigt geblieben ist - qualifikatorische Aspekte des Berufs und die Vermittlung beruflicher Qualifikationen während des Sozialisationsprozesses sowie der Erwerb von Handlungskompetenz mit ihren Verbindungen zu beruflicher und personaler Identität.

Aus den hier skizzierten, als wünschenswert erachteten zukünftigen Forschungsschwerpunkten ergeben sich neben theoretischen auch methodische Konsequenzen. Die offensichtliche Einseitigkeit der Erhebung verbalen Verhaltens kann nur ausgeglichen werden, wenn stärker als bisher Verfahren zur Anwendung kommen, die das tatsächliche Verhalten der untersuchten Personen in realen Handlungssituationen erfassen können; qualitativen Verfahren, insbesondere teilnehmender Beobachtung, müßte größeres Gewicht beigemessen werden. Dabei kann es sich nicht um die Substituierung einer Klasse von Methoden durch eine andere handeln; notwendig ist stattdessen der Zusammenschluß verschiedener Methoden zu einem Methodenverbund - etwa in Form der Mehrebenenanalyse - der sich sowohl theoretisch als auch durch die gesellschaftliche Relevanz des zu untersuchenden Problems legitimiert.

Literaturverzeichnis

- Abrahams, F.F./Sommerkorn, I.N.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.) 1976 b.
- Achinger, G.: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten. Berlin 1969.
- Adorno, T.W.: Tabus über den Lehrberuf. In: Neue Sammlung 5, 1965, S. 487 - 498.
- Albrecht, G./Daheim, H./Sack, F. (Hrsg.): Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König z. 65. Geburtstag. Opladen 1973.
- Allerbeck, K.: Soziologie radikaler Studentenbewegungen. Eine vergleichende Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten. München 1973.
- Aregger, K./Flehsig, K.-H./Frey, H.P./Lattmann, U.P.: Lehrerbildung für die Schulreform. Modelle, Strategien, Resultate. Stuttgart 1975.
- Bachmair, B.: Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern. (Diss.) Erlangen 1969.
- Bammé, A./Holling, E./Weiss, W.: Die Arbeitszeit des Lehrers. Knight-Wegenstein-Studie. In: päd. extra 18, 1974, S. 9 ff.
- Bargel, T.: Überlegungen zur Bestimmung von Sozialisation und dem Verhältnis zu Qualifikation) - Eine Problemskizze, die Fragen aufwirft. In: Bargel, T. u.a. (Hrsg.) 1975.
- Bargel, T./Framheim, G./Huber, L./Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 37), Hamburg 1975.
- Bayer, M.: Bestandsaufnahme formaler Ausbildungs- und Prüfungsmerkmale in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. (betrifft: erziehung, Sonderdruck Nr. 1) Weinheim 1976.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Prognose zum Lehrerberuf in Bayern. München 1975.
- Beck, J./Boehncke, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 1977. Reinbek bei Hamburg 1976.
- Beck, J./Clemenz, M./Heinisch, F./Jouhy, E./Markert, W./Müller, H./Pressel, A.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1972.

Beck, U./Brater, M./Tramsen, E.: Beruf, Herrschaft, Identität. In: Soziale Welt, 1976, H. 1, S. 8 - 44 (T. 1), H. 2, S. 100 - 205 (T. 2).

Becker, E./Herkommer, S./Bergmann, J.: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach 1967.

Becker, H.S. (ed.): Institutions and the person. Chicago 1968.

Becker, H.S./Geer, B./Hughes, E.C./Strauss, A.L.: Boys in white. Student culture in medical school. Chicago 1961.

Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Zur Reform des päd. Studiums und der Lehrerausbildung. Modelle, Versuche, Erfahrungen. Weinheim 1968.

Ben-David, J.: Akademische Berufe und die Professionalisierung. In: KZfSS, 1961, S. 104 - 121 (Sonderheft 5: Soziale Schichtung und soziale Mobilität).

Benninghaus, H.: Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitüdenkonzepts. In: Albrecht, G./Daheim, H./Sack, F. (Hrsg.) 1973, S. 671 - 707.

Berndt, E.-B. u.a.: Erziehung der Erzieher: das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg 1972.

Berger, P.L./Luckmann, T.: The Social Construction of Reality. New York 1967, (dt.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1970 (5. Aufl. 1977)).

Bergmann, C. u.a.: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung unter pädagogisch-psycholog. Aspekt. (ZfL-Diskussion Nr. 1, hrsg. vom Zentrum für Lehrerausbildung der Justus-Liebig-Univ.) Gießen 1976.

Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. 2. Aufl. Stuttgart 1969.

betrifft: erziehung - Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1971.

Betzen, K./Nipkow, K.E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.

Blasche, M.: Gesellschaftsbegriff und Sozialisationsprozeß in den Theorien von Emile Durkheim und Talcott Parsons. (Diss.) Erlangen 1973.

Bolte, K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959.

Bolte, K.M.: Soziale Schichtung. Opladen 1966.

Bolte, K.M.: Berufsstruktur und Berufsmobilität. In: Bolte, K.M. u.a. 1970.

Bolte, K.M./Aschenbrenner, K./Kreckel, R./Schultz-Wild, R.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen 1970.

Bongardt, H.: Lehrer in der BRD. Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein bei Grund- und Hauptschullehrern. Frankfurt 1977.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.

Bowles, S./Gintis, H.: Intelligenzquotient und Klassenstruktur. In: Leviathan, 1974, H. 1, S. 27 - 52.

Brandenburg, A.G.: Systemzwang und Autonomie. Gesellschaft und Persönlichkeit in der soziologischen Theorie von Talcott Parsons. Darstellung und Kritik. Düsseldorf 1971.

Brandt, G.u.a.: Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger. Frankfurt 1973.

Brim, O.G.: Sozialisation im Lebenslauf. In: Brim, O.G./Wheeler, S. 1974.

Brim, O.G./Wheeler, S.: Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Mit einem Beitrag von Heinz Hartmann. Stuttgart 1974. (Originalausgabe: "Socialization after Childhood", New York 1966).

Brinkmann, W.: Der Beruf des Lehrers. Bad Heilbrunn 1976.

Brüggemann, B. u.a.: Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Berlin 1969.

Brüggemann, W.G.: Grau ist alle Praxistheorie. In: Analysen 1975, 2, S. 33 - 35.

Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und sein pädagogische Bedeutung. Frankfurt 1973.

Bundesassistentenkonferenz (BAK): Integrierte Lehrerbildung. (Schriften der BAK 7) Bonn 1970.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan Bd. I und II. Stuttgart 1973.

Carr-Saunders, A.M.: Professions. Their Organisation and Place in Society. Oxford 1928.

Charlton, M. u.a.: Innovation im Schulalltag, Reinbek bei Hamburg 1975.

Child, J.L.: Socialisation. In: Lindzey, G. (ed.) 1954.

Child, J.L.: Sozialisation (Sozialisierungsprozeß) (Stichwort) In: Bernsdorf, W. (Hrsg.) 1969.

Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin 1962.

Claessens, D.: Rolle und Macht. München 1968.

Clark, B.R.: The 'Cooling-out' Function in Higher Education. In: Am.J.Soc. 1960, S. 569 - 576.

Clausen, J.A. (ed.): Socialisation and Society. Boston 1968.

Cloetta, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus - Machiavellismus - Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Mit einem Vorwort von Hans Aebli. Stuttgart 1975.

Cloetta, B./Dann, H.-D./Helmreich, R./Müller-Fohrbrodt, G./Peifer, H.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziel der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Päd. 1973, 6, S. 919 - 941.

Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1971.

Daheim, H.: Professionalisierung, Begriff und einige latente Makrofunktionen. In: Albrecht G./Daheim, H./Sack, F. (Hrsg.) 1973, S. 232 - 249.

Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In: Dahrendorf 1967, S. 128 - 194, zuerst in: KZfSS, 1958, H. 2 und 3.

Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. München 1967.

Dann, H.-D.: Umweltanalyse als Methode der hochschuldidaktischen Forschung. In: Bargel, T. u.a. (Hrsg.) 1975, S. 175 - 184.

Dann, H.-D./Helmreich, R./Müller-Fohrbrodt, G./Peifer, H./Cloetta, B.: Ist Umwelt meßbar? - Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. In: Walter, H. (Hrsg.) 1975, S. 1 - 36.

Danziger, K.: Sozialisation. Düsseldorf 1974.

Davis, F.: Professional socialization as subjective experience: The process of doctrinal conversion among student nurses. In: Becker, H.S. (ed.) 1968.

Daxner, M.: Nicht mehr einphasig? In: betrifft: erziehung, 1976, H. 10, S. 15 - 17.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission) Stuttgart 1970.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, T.I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Der Forschungsschwerpunkt Hochschuldidaktik der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Eine Zwischenbilanz. (Sonderdruck der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) Hamburg 1976.

Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.

Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Die Entwicklung des Ichs. Köln 1977.

Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf: Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970.

Dogan, M./Rokkan, S. (eds.): Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences. Cambridge, Mass. 1969.

Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart 1968.

Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972, Originalausgabe: Éducation et sociologie. Paris 1968 (1. Auflage 1922).

Dutilly, M.-C.: Rituale in der Lehrerausbildung. In: betrifft: erziehung, 1977, H. 7, S. 29 - 33.

Dux, G./Luckmann, T. (Hrsg.): Sachlichkeit. Festschrift zum 80. Geburtstag von Helmut Plessner. Opladen 1974.

Edding, F./Hüfner, K.: Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung T. 2. (Gutachten und Studien zur Bildungskommission 51) Stuttgart 1975, S. 417 - 453.

Eirmbter, W.H.: Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung. Weinheim 1977.

Elias, N.: Was ist Soziologie? München 1970.

Ellwein, T.: Die verwaltete Schule. In: Das Argument 31 (Schule und Erziehung II), 1964, S. 209 - 220.

Etzioni, A. (ed.): The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers. New York 1969.

Faulstich-Wieland, H.: Politische Sozialisation in der Berufsschule. Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung gesellschaftlichen Bewußtseins. Weinheim 1976.

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.

Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977.

Fend, H. u.a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. (Gutachten und Studien d. Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, 55) Stuttgart 1976.

Festinger, L.: Behavioral support for opinion change. In: Public Opinion Quarterly, 1964, S. 404 - 417.

Fingerle, K.-H.: Funktionen und Probleme der Schule. München 1973.

Flehsig, K.-H.: Qualifizierung der Lehrer für die Praxis: Der Praxisbezug in der Lehrerbildung. In: Aregger, K. u.a. 1975.

Flößner, W.: Lehrerausbildung an der Gesamtschule. Erfahrungen und Perspektiven. In: Keim, W. (Hrsg.)

Framheim, G.: Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. In: Bärzel, T. u.a. (Hrsg.) 1975, S. 154 - 166.

Frech, H.-W.: Die Fachsozialisation als Bestimmungsfaktor des Handlungsspielraums von Lehrern. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 33, 1974, S. 103 - 120.

Frech, H.-W.: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 34 A) Berlin 1976.

Frech, H.-W./Reichwein, R.: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart 1977.

Frey, H.-P.: Die Brauchbarkeit von Einstellungen als Prädiktor von Verhalten. In: Soziale Welt, 1972, S. 257 - 268.

Frey, H.-P.: Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1974.

Fuchs, W./Klima, R./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.: Lexikon zur Soziologie. Reinbek bei Hamburg 1975.

Fürstenau, P.: Neue Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Neue Sammlung 7, 1967, S. 511 - 525 und in: Hartfiel, G./Holm, K. (Hrsg.) 1973, S. 336 - 352.

Furck, C.-L./Schwänke, U.: Schule als System, Montageteil IV des Fernstudienlehrganges Erziehungswissenschaft, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1977.

Gahlings, J./Moehring, E.: Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Heidelberg 1961.

Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied 1971.

Gerner, B.: Selbstverständnis von Lehrern. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Darmstadt 1976.

Geulen, D.: Gesellschaftliche Herrschaft und primäre Sozialisation. In: Széll (Hrsg.) 1972, S. 107 - 136.

Geulen, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter 1973, Bd. 1, S. 85 - 101.

Geulen, D.: Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung und ihrer Rezeption in der Bundesrepublik. (Gedanken zu einem Referat auf dem Soziologentag 1976 in Bielefeld) Berlin 1976.

Gidion, J.: Unglück im Winkel - Zur Situation der Studien-seminare. In: Neue Sammlung 1, 1977, S. 39 - 56.

Girschner-Woldt, I./Gukenbiehl, H.L./Schäfers, B./Wöhler, K.: Soziologie für Pädagogen. Stuttgart 1973.

Glagow, H./Erbslöh, E.: Der deutsche Lehrer. Sein Image - Zerrbild oder Spiegelbild? Hamburg 1976.

Göttinger Kollektiv: Lehrerausbildung durch Projektstudium. Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden. Reinbek bei Hamburg 1973.

Goffman, E.: Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, N.J. 1963.

Goslin, D.A. (ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969.

Gottschalch, W./Neuman-Schönwetter, M./Soukup, G.: Sozialisationsforschung. Frankfurt 1971.

Greenwood, E.: The Elements of Professionalization. In: Vollmer, H./Mills, D. (eds.) 1966.

Grell, J.: Die sogenannte "Erfahrung". Barrieren gegen die Schulreform im Bewußtsein der Lehrer. In: betrifft: erziehung, 1970, H. 8, S. 17 - 19.

Griese, H.: Erwachsenensozialisation. München 1976.

Griese, H./Nikles, B.W. u.a. (Hrsg.): Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum oder Gesellschaft. Opladen 1977.

Groothoff, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972.

Gross, N./Mason, W.S./McEachern, A.W.: Explorations in Role Analysis. Studies of the School Superintendency Role. 4. Aufl. New York 1966. (1. Aufl. 1958).

Gukenbiehl, H.L.: Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Weinheim 1975.

Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968, Universität Frankfurt.

Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.

- Händle, C.: Lehrerbildung und Berufspraxis. Weinheim 1972.
- Hänsel, D.: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim 1975.
- Hagemann-White, C./Wolff, R.: Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung. Frankfurt 1975.
- Haller, H.-D./Lenzen, D.: Lehrjahre in der Bildungsreform. (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976). Stuttgart 1976.
- Haller, I./Oehler, C.: Warum Lehrer noch immer praxisfern ausgebildet werden. In: Analysen, 1973, H. 10, S. 14 - 17.
- Hartfiel, G./Holm, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973.
- Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. Stuttgart 1967.
- Hartmann, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 1968, H. 3/4.
- Hartmann, H.: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem. In: Brim, O.G./Wheeler, S. 1974.
- Haug, F.: Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie. Frankfurt 1972.
- Hebel, K.-H.: Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrausbildung konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. (Studien und Berichte d. Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 34 c) Berlin 1976.
- Heckmann, F.: Faktorstrukturvergleiche als Methode zur Messung von Sozialisationswirkungen. In: Walter, H. (Hrsg.) 1975.
- Heidbüchel, F.-J./Zinke, M.: Hindernisse beruflicher Emanzipation: Einstellungen von Handelslehrern. Eine Befragung an Berliner Berufsschulen. Berlin 1973.
- Heinemann, M.: Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.
- Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. (4. Sonderheft d. KzfSS) Köln 1959.
- Helmreich, R.: Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten. Stuttgart 1977.

Helmreich, R./Müller-Fohrbrodt, G./Dann, H.D./Cloetta, B./Peifer, H.: Die Umwelt des Junglehrers - Skalen zur Erfassung von Arbeits- und Lernbedingungen. (Universität Konstanz/ Zentrum I Bildungsforschung: Arbeitsbericht 20 des Projekts "Lehrereinstellungen") Konstanz 1974.

Hentig, H.v.: Einführung. In: Neue Sammlung 14, 1974, H.4, S. 338 - 359.

Hesse, H.A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968.

Heydorn, H.-J.: Wilhelm von Humboldt. In: Heydorn, H.-J./Koneffke, G. 1973.

Heydorn, H.-J./Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. München 1973.

Hilbig, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig 1963.

Hitpass, J.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern. Bielefeld 1970.

Holling, E./Bammé, A.: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Frankfurt 1976.

Holzappel, G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg. Weinheim 1975.

Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern. Düsseldorf 1974.

Hopf, C.: Klassenanalyse und Lehrerrolle. Neuere klassentheoretische Ansätze zur Analyse von Lehrertätigkeit. In: be- trifft: erziehung, 1976, H. 10, S. 59 - 64.

Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität. Weinheim 1968.

Huber, L.: Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: Neue Sammlung 1, 1974, S. 2 - 33.

Huch, K.J.: Einübung in die Klassengesellschaft. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Sozialisation. Frankfurt 1972.

Huntington, M.J.: The Development of a Professional Self-Image. In: Merton, R.K. u.a. 1957.

Hummell, H.J.: Probleme der Mehrebenenanalyse. Stuttgart 1972.

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1975.

Hurrelmann, K.: Möglichkeiten eines Theorie- und Methodenverbundes in der Bildungsforschung. Vortrag auf dem 18. Deutschen Soziologentag (Manuskript). Bielefeld 1976a.

Hurrelmann, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: Hurrelmann 1976b.

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek bei Hamburg 1976b.

Ingenkamp, K. (Hrsg.): Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchung zur pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1977.

Infratest Sozialforschung/Schulforschung: Befragung von Lehrern, Eltern und Schülern an Gesamtschulen im Kreis Wetzlar. Herbst 1974 (Kurzfassung) München 1975.

Jackson, J.A. (ed.): Professions and Professionalization. Cambridge, Mass. 1970.

Janssen, B.: Praxisberichte aus der Hauptschule. Politische Pädagogik zwischen Illusion und Realität. Köln 1977.

Janoska-Bendl, J.: Probleme der Freiheit in der Rollenanalyse. In: KZfSS, 1962, H. 3.

Jasper, G.: Die Schulreformdiskussion in Baden-Württemberg 1947 - 1950 und der Einfluß der Kirchen. In: Tradition und Reform in der deutschen Politik. Frankfurt 1976.

Jencks, C. u.a.: Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York 1972.

Jenne, M./Krüger, M./Miller-Plantenburg, U.: Student im Studium. Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten. Stuttgart 1969.

Kamper, D. (Hrsg.): Sozialisationstheorie. Freiburg 1974.

Kamper, D.: Sozialisation (Stichwort). In: Wulf, C. (Hrsg.): 1976, S. 540 - 546.

Kath, G.: Das soziale Bild der Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1974.

Keim, W.: Statt eines Vorworts zur 2. Auflage: Gesamtschulbilanz 1975. In: Keim, W. (Hrsg.) 1976.

Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. 2. Aufl. Hamburg 1976.

Keller, R./Pia, D./Rufer, M.: Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufes. Sozial-psychologische Untersuchung zur (ehemaligen) Berufssituation aus dem Schuldienst ausgetretener Primarlehrer und -lehrerinnen der Kantone Bern und Aargau. Bern 1976.

Kleining, G./Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung. Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: KZfSS 1968, S. 502 - 552.

Klingemann, H.D./Mochmann, E.: Sekundäranalyse. In: Koolwijk, J. van/Wieken-Mayser, M. (Hrsg.) 1975.

Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: KZfSS, 1971, S. 78 - 97.

Kob, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule. Würzburg 1958.

Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Stuttgart 1963.

Koch, J.-J.: Lehrer - Studium und Beruf. Ulm 1972a.

Koch, J.-J.: Rezension der Untersuchung von: Niemann, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. In: KZfSS, 1972 b, S. 399 f.

Koch, J.-J./Peifer, H.: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 63, 1971, S. 435 - 443.

Koch, J.-J./Cloetta, B./Müller-Fohrbrödt, G.: Konstanzer Fragebogen K-S-E, Handanweisung. Weinheim 1972.

Kohli, M.: Studium und berufliche Laufbahn. Stuttgart 1973.

Konstanzer Soziologenkollektiv: Berufe für Soziologen. München 1971.

Koolwijk, J. van/Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. 2. Bd. Untersuchungsmethoden. München 1975.

Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung - Redaktion 1971 a.

Krappmann, L. Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971 b.

Krappmann, L./Oevermann, U./Kreppner, K.: Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? In: Lepsius, M.R. (Hrsg.) 1976.

Kratsch, E.H./Vathke, W./Bertlein, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967.

Krause, F./Dann, H.D./Helmreich, R.: Objektivistischer Ansatz zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen angehender Lehrer in der Schule. Uni. Konstanz/Zentrum I Bildungsforschung: Arbeitsbericht 16 des Projekts "Lehrereinstellungen". Konstanz 1974.

Krüger, H./Müller, W.: Berufsvorbereitung an der Universität? Zur Ambivalenz einer berufspraxisorientierten Ausbildungsreform. In: Berufsfeldanalysen I. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 3 des IZHD Hamburg 1974.

Krumm, V./Vollmer, D.: Einstellungen zukünftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium. In: Pädagogische Rundschau 24, 1970, S. 439 - 456.

Kudera, W./Graeßner, D.-E.: Projekt: Hochschuldidaktik. (Einleitung von W. Mangold: Erfahrungen mit einem empirischen Lehrprojekt). Hannover 1974.

Kuntz, K.-M.: Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973.

Lacey, C.: The socialization of teachers. (Contemporary Sociology of the School). London 1977.

Lange-Gerritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972.

Lattmann, U.P.: Schulnahe Lehrerbildung. Darstellung und Werkstattbericht eines Lehrerbildungsmodells. Köln 1975.

Lazarsfeld, P.F.: Jugend und Beruf. In: Quellen u. Studien zur Jugendkunde, H. 8, Jena 1931.

Lehmann, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern zu sozio-ökonomischen Formationen in der BRD. Neuwied 1974.

Lempert, W.: Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart 1962.

Lempert, W.: Beruf, Sprache, Sozialisation. Zur Bedeutung einiger Formen des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Distanzierung von beruflichen Rollen. In: Lempert, W. 1971.

Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt 1971.

Lempert, W.: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation. Zur berufspädagogischen Verwendung einer soziologischen Kategorie. In: Dux, G./Luckmann, T. (Hrsg.) 1974.

Lempert, W./Franzke, R.: Die Berufserziehung. München 1976.

Lepsius, M.R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Dt. Soziologentages. Stuttgart 1976.

Leschinsky, A.: Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Neue Sammlung, 1976, H. 4, S. 309 - 321.

Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß - Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.

Levinson, D.J.: Medical Education and the Theory of Adult Socialization. In: Journal of Health and Social Behavior, 1967, S. 253 - 265.

Liebhart, E.H.: Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: KZfSS, 1970, S. 715 - 736.

Lindzey, G. (ed.): Handbook of social psychology. Cambridge/Mass. 1954.

Linton, R.: Rolle und Status. In: Hartmann, H. (Hrsg.) 1967.

Luckmann, T./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972.

Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers. Bern 1965.

Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart 1968.

Lüscher, K.: Berufliche Sozialisation. In: Luckmann, T./Sprondel, W.M. 1972.

Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In: Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hrsg.) 1976.

Lutz, B./Krings, J.: Überlegungen zur sozio-ökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen. In: HIS-Brief 18, München 1971.

Mangold, W.: Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik. (Vortrag auf dem 18. Dt. Soziologentag 1976 in Bielefeld) Manuskript, Erlangen 1977.

Marz, F./Kohl, W./Steingrüber, D.: Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht. Stuttgart 1977.

Matthes, J.: Einführung in das Studium der Soziologie. Reinbek bei Hamburg 1973.

Mayntz, R.: Soziologen im Studium. Eine Untersuchung zur Entwicklung fachspezifischer Einstellungen bei Studenten. Stuttgart 1970.

Meinefeld, W.: Einstellung und soziales Handeln. Reinbek bei Hamburg 1977.

Merton, R.K.: Der Rollen-Set: Problem der soziologischen Theorie. In: Hartmann, H. (Hrsg.) 1967.

Merton, R.K./Reader, G.G./Kendall, P.L. (eds.): The Student Physician. Introductory studies in the sociology of medical education. Cambridge Mass. 1957 (2. Aufl. 1969).

Michal, W.: "Künftig wegfallend". In: betrifft: erziehung, 1977, H. 4, S. 15 - 17.

Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. 1969.

Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Betzen, K./Nipkow, K.E. 1971, zuerst in: Die Deutsche Schule, 1962, S. 463 ff.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972. (3. Aufl. 1976).

Moore, W.E.: Occupational Socialization. In: Goslin, D.A. (ed.) 1969.

Morell, R.: Die Anfänge der westdeutschen Lehrerbewegung nach 1945. In: Das Argument 80 (Sonderheft: Schule und Erziehung V) 1973.

Müller, I.: Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen. Weinheim 1968.

Müller-Fohrbrodt, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile - Fakten. Eine Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1973.

Neef, W.: Berufspraxisbezug und Hochschulstruktur. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 34, 1974, S.55 - 74.

Neidhardt, F.: Über den Zustand der Soziologielehre an den Universitäten. In: Lepsius (Hrsg.) 1976.

Niemann, J.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim 1970.

Noelle-Neumann, E./Schmidtchen, G.: Lehrer für das Gymnasium - Umfrage unter Primanern, Eltern und Studienräten zur Berufswahl. In: Kultusmin. Baden-Württemberg (Hrsg.): Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel. Villingen 1968.

Nöth, W.: Zur Theorie bauflicher Sozialisation. Dargestellt am Beruf des Grund- und Hauptschullehrers. Kronberg 1976.

Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth 1969.

Oevermann, U.: Rollenstruktur der Familie und ihre Implikationen für die kognitive Entwicklung von Kindern. In: Széll 1972.

Oevermann, U./Krappmann, I./Kreppner, K.: Elternhaus und Schule, Projektvorschlag (Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Abt. Soziologie). Manuskript, Berlin 1968.

Oevermann, U. u.a.: Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. In: ZfS, 1976a, H. 2, S. 176 - 199.

Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, E./Krambeck, J./Schröder-Caesar, E./Schütze, Y.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Lepsius 1976 b.

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1975.

Olesen, V./Whittaker, E.W.: Critical Notes on Sociological Studies of Professional Socialization. In: Jackson 1970.

Parsons, T.: The Social System. New York 1951.

Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1919, 1921.

Peifer, H.: Lehrerausbildung im Urteil der Hochschule. Stuttgart 1977.

Peisert, H. u.a.: Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern. In: Wiss. Arbeits- und Ergebnisbericht 1973 - 1975 d. Sonderforschungsbereichs 23 Bildungsforschung an der Universität Konstanz. Konstanz 1976.

Piontkowski, U./Breuer, F.: Prüfung im Visier Student - Produkt seiner (Hochschul-)Umwelt? (II) Studienziele und Lernaktivitäten. In: Analysen, 1976, H. 12, S. 36 - 38.

Planungskommission Lehrerbildung: Zum Projektstudium an der Universität Bremen. In: betrifft: erziehung, 1971, H. 9, S. 24 - 28.

Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen 1967.

Posch, Peter: Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung. Weinheim 1967.

Posch, P.: Lehrberuf und Lehrermangel. In: betrifft: erziehung, 1969, H. 11, S. 25 - 28.

Pressel, A.: Sozialisation. In: Beck, J. u.a. 1972.

Preuß, O.: Beruf des Lehrers und Rolle der Eltern. In: Charlton, M. u.a. 1975.

Rauh, C.: Lehrer und Berufsberatung. Eine soziologische Untersuchung zur Rolle des Lehrers. Bern 1969.

Recum, H.v.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In: Heintz, P. (Hrsg.) 1959.

Reichwein, R.: Sozialisation und Individuation in der Theorie von Talcott Parsons. In: Soziale Welt, 1970, S. 161 - 184.

Reichwein, R.: Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. (Studien und Berichte d. Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 34 B), Berlin 1976.

Reichwein, R./Frech, H.W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. Anmerkungen zu einem neuen Ziel der Lehrerbildung und ihrer Reform. In: betrifft: erziehung, 1971, H. 12, S. 19 - 32.

Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt 1973.

Reiss, V.: Fachspezifische Sozialisation in der Ausbildung von Gymnasiallehrern mit naturwiss. Unterrichtsfächern. In: Neue Sammlung 15, 1975, S. 298 - 314.

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969.

Rolff, H.-G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek bei Hamburg 1974.

Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 1962, S. 481 ff.

Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

Rüschmeyer, D.: Professions. Historisch und kulturell vergleichende Überlegungen. In: Albrecht, G. u.a. (Hrsg.) 1973.

Rumpf, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.

Rumpf, H.: Der Unterrichtsbeamte. Die aktuellen Diskrepanzen zwischen Lehrerrolle und Lehreraufgabe. In: Frankfurter Hefte, 24, 1969, S. 429 - 440.

Sacher, W.: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800, aufgezeigt am Beispiel Bayerns. Bad Heilbrunn 1974.

Sahner, H.: Studentischer Radikalismus: Politische Sozialisation oder Generationskonflikt? Vorschlag zur Relativierung der Ergebnisse einer Untersuchung über studentischen Protest aufgrund einer Sekundäranalyse. In: ZfS, 1977, H. 3, S. 279 - 296.

Sardei-Biermann, S.: Die Inkorporation struktureller "Reformelemente" im dreigliedrigen Schulwesen. (Arbeitspapier für die Jahrestagung der Sektion "Soziologie der Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Arnoldshain vom 31.5. - 2.6.1977) München 1977.

Sprondel, W.M.: Bildung, Ungleichheit und professionalisierte Lehrerschaft. In: Soziale Welt, Jg 21/22, 1970/71, H. 1, S. 73 - 89.

Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig 1975.

Széll, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München 1972.

Scharmann, T. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, 2. überarb. Auflage, Stuttgart 1974 (1. Aufl. 1966).

Scheer, J.W./Zenz, H.: Studenten in der Prüfung. (Eine Untersuchung zur akademischen Initiationskultur). Frankfurt 1973.

Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats. Frankfurt 1969.

Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Gedanken zur Schulreform. Eine Streitschrift zur Schulpolitik. Heidelberg 3. Aufl. 1963.

Scheuch, E.K.: Sozialprestige und soziale Schichtung. In: KZfSS 1961 (Sonderheft 5: Soziale Schichtung und soziale Mobilität.)

Schmidt, M.: Rationalisierung im öffentlichen Schuldienst. In: Beck, J./Boehncke, H. (Hrsg.) 1976.

Schmitt, H.: Anmerkungen zur Berufsbezogenheit des Lehrerstudiums. In: Das Argument 80 (Sonderband Schule und Erziehung V) 1973, S. 140 - 143.

Schneider, R.: Problembewußtsein und Berufsneigungen von Soziologiestudenten. In: Konstanzer Soziologenkollektiv, 1971.

Scholz, G.: Losen statt kaputtmachen. In: betrifft: erziehung, 1976, H. 7, S. 28 - 29.

Schuh, E.: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf Einstellung im Beruf. Hannover 1962.

Schwänke, U.: Der niedergelassene Lehrer. In: betrifft: erziehung, 1976, H. 1, S. 24 - 25.

Schwonke, M.: Das Gesellschaftsbild des Lehrers. In: Die deutsche Schule, 1966, H. 2, S. 73 - 85. Auch in: Hartfiel, G./Holm, K. (Hrsg.) 1972.

Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenburg, W.: Bildungs- und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1974 (gekürzte Taschenbuchausgabe), 1. Auflage 1966.

Stöhr, W.: Lehrerschaft und Arbeiterbewegung. Zur Organisationsgeschichte der gewerkschaftlichen Lehrerbewegung 1918 - 1933. In: Das Argument 80 (Sonderheft: Schule und Erziehung V) 1973.

Teichler, U./Hartung, D./Nuthmann, R.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976.

Tenbruck, F.H.: Zur deutschen Rezeption der Rollenanalyse. In: KZfSS 1961, H. 1.

Teschner, M.: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt 1968.

Ulich, K.: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München 1976.

Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs. (Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte 2) Frankfurt 1964.

Vogel, U.: Zur unentdeckten Professionalisierung der Soziologie. Lehrerausbildung - Richtlinien - Prüfungsordnungen. Stuttgart 1977.

Vollmer, H.M./Mills, D.L. (Hrsg.): Professionalization. Englewood Cliffs, N.J. 1966.

Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Stuttgart 1972.

Von der Vring, T.: Hochschulreform in Bremen. Frankfurt 1975.

Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd 1 u. 2, Stuttgart 1973. Bd. 3, Stuttgart 1975.

Walter, H.: Einleitung oder auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In: Walter, H. (Hrsg.) Bd 1, Stuttgart 1973.

Walter, H.: Amerikanische College-Forschung: Einige Trends und Schlußfolgerungen. In: Bargel, T. u.a. (Hrsg.) 1975.

Weiß, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers. Düsseldorf 1975.

Weiss, W.W.: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Analyse des Spannungsverhältnisses von Notstand und Reform im Bildungswesen. München 1976.

Wellendorf, F.: Die konservativen Gymnasiallehrer. Eine Untersuchung ohne Theorie. In: betrifft: erziehung, 1969, H. 11. S. 36 f.

Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim 1973 (3. Aufl. 1975)

Westwood, L.J.: Die Rolle des Lehrers. In: Betzen, K./Nipkow, K.E. (Hrsg.) 1971.

Wheeler, S.: Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten. In: Brim, O.G./Wheeler, S. 1974.

Wilensky, H.L.: The Professionalization of Everyone? In: Am. J. Soc., Bd. 70, 1964/65, S. 137 ff.

Wilson, B.R.: Die Rolle des Lehrers - Eine soziologische Analyse. In: Betzen, K./Nipkow, K.E. 1971.

Wiswede, G.: Rollentheorie. Stuttgart 1977.

Wöhler, K.H.: Erziehung als Beruf. In: Girschner-Woldt, I. u.a. 1973.

Wrong, D.H.: The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. In: Am. Soc. Rev. 1961, S. 183 - 193.

Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.

Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1963.

Zeiger, Helga: Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. Stuttgart 1973.

Lebenslauf

Am 14.2.1942 wurde ich als drittes Kind des Landwirts Otto Bayer und seiner Ehefrau Hermine, geb. Streda, in Trautenbach, Kreis Trautenau (CSR) geboren.

Die Volksschule besuchte ich zunächst ab Herbst 1948 in Ahlbeck, Kreis Usedom (DDR), und später - nach dem Umzug der Familie im Herbst 1953 - in Stuttgart. Anschließend besuchte ich ab März 1956 das Staatliche Aufbaugymnasium in Künzelsau und legte dort im Frühjahr 1962 die Reifeprüfung ab.

Im Sommersemester 1962 immatrikulierte ich mich an der Pädagogischen Hochschule in Eßlingen, legte am 24. März 1964 die 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab und trat in den Schuldienst ein. Als Lehrer war ich seit dem Frühjahr 1964 in der Gemeinde Illerrieden, Kreis Ulm, und vom Frühjahr 1966 an in Stuttgart beschäftigt. Nach der 2. Dienstprüfung am 7.3.1967 ließ ich mich im Oktober 1967 zunächst vom Schuldienst beurlauben, um ein Studium an der Universität Konstanz mit den Fächern Soziologie, Erziehungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Psychologie aufzunehmen. Im Herbst 1968 - nach einer kurzen Vertretungstätigkeit an einer Stuttgarter Volksschule - schied ich aus dem Schuldienst des Landes Baden-Württemberg aus und setzte mein Studium an der Universität Konstanz fort, das ich am 28. April 1971 mit dem Magisterexamen im Hauptfach Soziologie und den Nebenfächern Erziehungswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften abschloß. Im Sommer 1971 hatte ich einen Kurs für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Universität von Essex in Colchester belegt und übernahm anschließend die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters am Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn-Bad Godesberg. Am 1. März 1972 wurde ich Verwalter der Dienstgeschäfte eines wissenschaftlichen Assistenten und bin seitdem am Institut für Soziologie der Universität Erlangen-Nürnberg beschäftigt.

Harry Bungsche
offsetdruck
8521 BUBENREUTH

